



Lärarens hantering av Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd för läsning på höstterminen i årskurs 1

- En kvalitativ intervjustudie av sex lågstadielärares uppfattningar

Namn: Kristiina Halonen och Anne Wallberg

Program: Speciallärarprogrammet-språk-, läs- och skrivutveckling.



Uppsats/ Examensarbete: 15 hp
Kurs: SLS 601
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2020
Antal sidor: 41
Handledare: Ann-Katrin Swärd
Examinator: Ernst Thoutenhoofd

Nyckelord: Bedömningsstöd, läsförståelse, årskurs 1, intervju, fenomenografi

Abstract

Syfte

Kunskapskrav i läsförståelse för skolans årskurs 1 infördes år 2016. Sedan dess är lärarna ålagda att bedöma elevernas läsförmågor på höstterminen i årskurs 1 med Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd. Syftet med denna studie var att undersöka sex lågstadielärares uppfattningar av hur resultatet från bedömningsstödet i läsning hanteras. Frågeställningarna handlade om hur resultatet från kartläggningen analyseras och hur läsundervisningen planeras, när elever som riskerar att inte nå kunskapskraven har identifierats.

Teori och Metod

Lästeorin *The simple view of reading* användes som utgångspunkt för studien. Läsmodellen utökades med "motivation" som ytterligare en faktor utöver avkodningsförmåga och språkförståelse. Följande specialpedagogiska perspektiv användes: individperspektivet, organisation- och systemperspektivet, relationella perspektiv samt dilemmaperspektivet. Studiens vetenskapliga forskningsansats var kvalitativ, med ett fenomenografiskt angreppssätt. Datainsamlingsmetoden var halvstrukturerade kvalitativa intervjuer med sex lärare. Analysmetoden var fenomenografisk. Lärarnas olika uppfattningar och erfarenheter undersöktes.

Resultat

Resultatet påvisade många likheter och tydliga skillnader i hur lärarna hanterade resultatet från bedömningsstödet. Enligt lärarna ledde hanteringen till ett konstaterande av elevers svårigheter när resultatet från kartläggningen visades upp för skolläda, pedagoger, föräldrar och elever. I vissa fall klargjordes även elevernas behov i samband med detta. Hanteringen ledde även till en mer tillgänglig lärmiljö då klassrumsundervisning förändrades eller insatser i form av extra anpassningar gjordes.

Lärarna i studien var överens om att bedömningsstödet var till hjälp och stöd för att identifiera elever med lässvårigheter, och för vidare planering av undervisning och insatser. Det visade sig att elevresultaten från bedömningsstödet användes på olika sätt, både på grupp- och på individnivå. Det var stora skillnader i hur användbar lärarna tyckte att kartläggningen var för att klargöra elevernas behov, men i samtliga fall gav kartläggningarna upphov till direkta insatser i form av extra anpassningar. Samtliga respondenter tog upp motivation som en viktig faktor vid lästräningen. Utöver det framkom att träning i språkförståelse samt övningar i avkodning och ordigenkänning var viktiga stödsatser i första klass. Det fanns stora variationer i hur undervisningsmetoderna var förankrade i läsforskning. En stor skillnad som framkom var hur mycket tonvikt lärarna lade på ljudningens betydelse för utveckling av läsförståelse i den tidiga läsundervisningen.

Nyckelord: Bedömningsstöd, läsförståelse, årskurs 1, intervju, fenomenografi

Förord

Ett stort tack till vår handledare Ann-Katrin Swärd som hjälpt oss i processen med vårt examensarbete. Tack för vägledning med detaljerad återkoppling och träffande synpunkter! Hjärtligt tack till de respondenter som ställt upp och hjälpt oss med all empiri till vårt arbete. Tack även till våra familjer som stått ut med oss när vi tidvis varit helt uppslukade av studien.

Kristiina Halonen och Anne Wallberg

Göteborg 2020-05-13

Innehåll

Innehåll.....	3
1 Inledning	5
1.1 Centrala begrepp	5
2 Syfte och forskningsfrågor	6
3 Bakgrund	6
3.1 Kunskapskrav i läsförståelse.....	8
3.2 Nationellt bedömningsstöd i läsning	8
3.3 Läsa-, skriva-, räkna-garantin	9
4 Litteraturgenomgång.....	9
4.1 Aspekter av läsning.....	9
4.2 Tidig identifiering och tidiga insatser.....	11
4.3 Bedömning.....	13
4.4 Sammanfattning	14
5 Teoretiska utgångspunkter	15
5.1 Lästeori	15
5.2 Specialpedagogiska perspektiv	15
6 Metod.....	16
6.1 Datainsamling	16
6.2 Urval	17
6.3 Genomförande	17
6.4 Analys	18
6.5 Validitet	18
6.6 Reliabilitet.....	19
6.7 Generaliserbarhet	19
6.8 Etiska aspekter	19
7 Resultat.....	20
7.1 Analys och uppföljning.....	20
7.2 Bedömningsstödet funktion för undervisningen	21
7.3 Undervisningsmetoder för elever i svårigheter.....	23
7.4 Dilemman	26
8 Diskussion	27

8.1	Metoddiskussion	27
8.2	Resultatdiskussion	29
8.2.1	Analys av resultatet från bedömningsstödet.....	29
8.2.2	Planering av läsundervisningen	31
8.3	Studiens kunskapsbidrag	33
8.4	Förslag till vidare forskning.....	34
Referenser		35
Bilagor		39
	Bilaga 1 Intervjuguide.....	39
	Bilaga 2 Missiv	40
	Bilaga 3 Samtyckesblankett	41

1 Inledning

Denna studie har utförts som ett examensarbete på speciallärarprogrammet med inriktning mot språk-, läs- och skrivutveckling. Författarna till studien är båda grundskollärare och arbetar som speciallärare parallellt med utbildningen. Vi har genomfört intervjuer var för sig, med tre lärare var, och transkriberat de egna intervjuerna. Utskrifterna har sedan analyserats i sin helhet, först enskilt och därefter gemensamt. För övrigt har vi samarbetat med alla delar i arbetet. Vi har skrivit i ett delat dokument samt fört diskussioner i möten och på telefon.

Sedan år 2016 är alla lärare i årskurs 1 i Sveriges skolor ålagda att bedöma elevernas läsförmågor med Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd (Skolverket, 2019b), ett nationellt kartläggningsmaterial bestående av flera tester. Målet med kartläggningen är att fler elever i svårigheter ska ges möjlighet att uppfylla kunskapskraven genom att insatser sätts in tidigt. Tidig identifiering av svårigheter är en förutsättning för att kunna ge tidiga insatser. Aktuell forskning har påvisat att tidig identifiering ökar möjligheten till att insatserna blir ändamålsenliga. Vikten av tidiga insatser betonas i en omfattande rapport från Vetenskapsrådet (Taube, Fredriksson, & Olofsson, 2015). I studien undersöktes lärarnas erfarenheter av arbetet med bedömningsstödet och hur resultatet av bedömningen hanterades. Dels undersöktes hur kartläggningen analyserades, dels om och hur planering och genomförande av undervisningen påverkades.

Syftet med studien bottnar i en nyfikenhet på barns lärande och en strävan att underlätta lärandet för elever i svårigheter. Det är aktuellt att undersöka lärares uppfattningar av det obligatoriska bedömningsstödet, eftersom det är ett relativt nytt fenomen. Som blivande speciallärare finner vi det intressant att få kunskap om hur lärare nyttjar det i arbetet med elevernas läsutveckling. Genom att intervjua olika lärare på lågstadiet ville vi ta vara på deras skilda beskrivningar av vad som hände när de genomfört bedömningsstödet i läsning på höstterminen i årskurs 1. Vi sökte svar på om lärarna ansåg att bedömningen påverkade läsundervisningen, och om kartläggningen ledde till insatser för de elever som genom bedömningsstödet visade en indikation på att inte nå kunskapskraven i läsförståelse i årskurs 1. Vi ämnade också undersöka om och hur dessa insatser var förankrade i aktuell forskning om undervisning av elever i svårigheter. Studien fokuserade på hur lärare beskrev sina handlingar och motiv till val av handlingar. Själva bedömningsstödet och dess utformning undersöktes inte, utan fokus låg på hur resultatet av kartläggningen användes. Vi hoppas att studien kan ge en pusselbit för att öka förståelsen för hur vi som lärare bättre kan stötta elever i svårigheter, och höja medvetenheten om hur man kan planera och arbeta för ökad måluppfyllelse i läsning. Ambitionen är att våra slutsatser om framgångsrik läsundervisning knyter an till relevant läsforskning och vilar på en vetenskaplig grund.

1.1 Centrala begrepp

Bedömning

Begreppet bedömning kan ha olika syften beroende på vad den ska användas till. Den kan vara summativ eller formativ. Syftet med summativ bedömning är att summera elevernas kunskaper och bedöma vad eleverna lärt sig. Vanligtvis används summativ bedömning efter exempelvis ett avslutat arbetsområde, medan formativ bedömning är framåtsyftande (Klapp, 2015). Begreppet bedömning som det förekommer i Nationellt bedömningsstöd (Skolverket, 2019b) syftar till den formativa bedömningen, bedömning för lärande som det också kallas. Det är med den utgångspunkten som vi kommer att undersöka hur lärarna i denna studie arbetar utifrån resultatet från kartläggningen i bedömningsstödet.

Läsförståelse

Vår definition av läsförståelse grundar sig i lästeorin *The simple view of reading*. Läsning = Avkodning x Språkförståelse (Gough & Tunmer, 1986). Vi använder Taubes (2007) utvecklade modell: Läsförståelse = Avkodning x Språkförståelse x Motivation. Den innehåller tre variabler som enligt Taube är nödvändiga för att uppnå läsförståelse.

Avkodning

Avkodning i den tidiga läsningen beskriver omvandlingen av bokstäver till ljud och ord genom alfabetisk läsning (Taube m.fl., 2015). Begreppet avkodning innebär då att ljuda ihop ord (phonics). Avkodningsförmågan är beroende av fonologisk medvetenhet och av att koppla ihop ljud med bokstav. För att kunna identifiera ljuden och koppla dem till bokstäver har den fonologiska medvetenheten avgörande betydelse, och dessa förmågor fordras för att kunna sammanljuda ord, enligt Wolff (2016).

Fonologisk medvetenhet

Fonologisk medvetenhet behövs för att förstå ett språks olika ljud samt hur ljuden bildar ord. Det är en medvetenhet om språkljuden, en kognitiv förmåga som är en del av den språkliga medvetenheten, vilken innebär att man kan tänka kring språkets struktur och form. Fonologisk medvetenhet innebär att man kan identifiera de enskilda ljuden i ord (Lundberg, 2006).

Ordigenkänning

Vi använder begreppet ordigenkänning i samband med helordsläsning. När man har ljudat ihop orden tillräckligt många gånger för att känna igen dem direkt som helord eller ordbilder, läser man ortografiskt. Det bygger på den alfabetiska läsningen och är ett påföljande steg för att automatisera läsningen och få läsflyt (Gustafson, Samuelsson, Johansson & Wallman, 2013). Läsastigheten ökar när man inte längre behöver sammanljuda varje ord.

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka sex lågstadielärares uppfattningar av hur resultatet hanteras, när Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd i läsning genomförts under höstterminen i årskurs 1.

Beträffande de elever som visar en indikation på att inte uppnå kunskapskraven har följande frågeställningar utforskats:

- Hur analyseras resultatet av bedömningsstödet?
- Hur planeras läsundervisningen utifrån resultatet av bedömningsstödet?

3 Bakgrund

Bakgrunden till den obligatoriska bedömningens införande i årskurs 1 präglades av en oro över sjunkande kunskapsresultat i PISA-undersökningar. PISA-undersökningar görs vart tredje år i syfte att utvärdera skolprestationer, i bl.a. matematik och läsförståelse, runtomkring i världen. I Sverige ansvarar Skolverket för undersökningarna. Målet är att utforma bättre pedagogiska metoder för att öka elevernas kunskaper (Skolverket, 2019c). Regeringen begärde år 2006 en utredning om att stärka och utveckla mål- och uppföljningssystemet i grundskolan, med avsikt att förbättra kvaliteten och resultaten. Det fanns behov av tidiga, tydliga och likvärdiga avstämningar av elevernas kunskaper, samt behov av effektiv läsundervisning. Slutsatserna från utredningen presenterades i en rapport (SOU, 2007:28). Vikten av att tidigt ange

kunskapskrav för eleverna betonades. Ett nytt bedömningssystem föreslogs, med fler tillfällen till avstämning, förutom vid de nationella proven i årskurs 3, 6 och 9. I rapporten rekommenderades även en revidering av läroplanen, för att tydliggöra kunskapsmålen. Den dåvarande läroplanen, Lpo 94 (Skolverket, 1994) var otydlig med både mål att sträva mot och mål att uppnå. Skolverket utarbetade sedermera en ny läroplan, Lgr11 (Skolverket, 2019a) med tydligare kunskapskrav.

Reichenberg (2012) jämförde läsforskningen i Sverige och Norge i en litteraturöversikt. Med anledning av att resultaten för läsförståelse i PISA-testen år 2000 - 2009 inte hade sjunkit i Norge såsom i Sverige, ställdes frågan om undervisningen bedrevs annorlunda. Reichenberg fann att man i Norge arbetade mer målmedvetet med att knyta undervisningspraktiken till forskning om läsdidaktik. Lärarna fick även kompetensutveckling i att använda verktyg för explicit undervisning i läsförståelsestrategier. T.ex. kunde de ta del av videofilmade modellektioner. I Norge betonades också texternas läsbarhet, för att undvika svårlästa texter, särskilt gällande faktatexter på mellanstadiet och uppåt. Studien slår fast att det är gynnsamt att använda tillgängliga texter och en strukturerad undervisning, baserad på läsforskning.

Skolverket startade Läslyftet 2013 efter beslut från regeringen (Utbildningsdepartementet, 2013). Skolverket introducerade då en webbaserad lärportal, där lärarna utbildas genom kollegialt lärande. Målet var att öka lärarnas kompetens i läs- och skrivutvecklande arbetssätt och grunda den i vetenskaplig forskning, med syfte att förbättra elevernas läsförståelse och skrivförmåga. Ett statsbidrag infördes, att söka för de skolor som genomför fortbildningen. Läslyftet har utvärderats i omgångar på uppdrag av Skolverket, vilket har utmynnat i flera rapporter. I den första rapporten analyserades modulerna i lärportalen (Roe & Tengberg, 2016). De bedömdes som relevanta och användbara, men det uppmärksammades också att tillräckligt grundlig genomgång av följande områden saknades:

- Den första läs- och skrivundervisningen
- Undervisning för elever med läs- och skrivsvårigheter
- Undervisning för elever med annat modersmål än svenska

En enkätundersökning (Carlbaum, Andersson & Hanberger, 2016) visade att lärarnas insikter och engagemang hade ökat. Lärarnas nyvunna kunskaper hade delvis även påverkat undervisningen. Däremot var effekterna på elevernas språk- läs- och skrivförmågor inte tydliga. Rapporten visade också att statsbidraget i de flesta fall var en förutsättning för deltagande i Läslyftet. I en senare rapport (Andersson, Carlbaum, & Hanberger, 2018) framkom att det var tänkt att satsningen skulle fortsätta av egen kraft efter deltagandet med statsbidrag, men så blev inte fallet. I stället visade utvärderingen att effekterna på elevernas kunskaper bedömdes som låga och att deltagandet i Läslyftet hade minskat.

År 2014 nybildade regeringen Skolforskningsinstitutet (Skolforskningsinstitutet, 2019). Det är en statlig myndighet, vars uppdrag är att bevaka och tillhandahålla forskning i syfte att skolor och förskolor ska kunna utforma sin undervisning utifrån en vetenskaplig grund. Det nybildade institutet fick i uppdrag att sammanställa utbildningsvetenskaplig forskning. Nedan beskrivs sammanställningar som handlar om barns läs- och skrivutveckling och bedömning.

Vetenskapsrådet utförde på uppdrag av regeringen en kunskapsöversikt om forskning inom läs- och skrivutveckling (Taube m.fl., 2015). Sammanställningen innefattar ca 70 metaanalyser och systematiska översikter av vetenskapliga artiklar utav drygt 4000 studier. Syftet var att få en översikt av validerade kartläggningar av forskningsresultat, svenska såväl som internationella, inom läs- och skrivundervisning. Målet var att öka måluppfyllelsen och förbättra

kunskapsresultaten genom att visa på forskning som är användbar i skolväsendet och därmed öka kunskaperna kring hur barn lär sig läsa och skriva (Taube m.fl., 2015 s.5).

I ytterligare en forskningsöversikt (Lundahl, Hultén, Klapp & Mickwitz, 2015) sammanställdes forskning om betygs och summativa bedömningars effekter på elevers lärande och prestationer. I en del av översikten jämfördes summativ och formativ bedömning och dess påverkan på elevernas lärande. Då visade det sig att när lärare utvecklade mer formativa bedömningsmetoder lärde sig eleverna mer än när de använde summativa bedömningsmetoder. Det framkom att modeller för summativ bedömning sällan har rätt informationsnivå för didaktiska slutsatser. Författarna rekommenderade vidare i översikten att man på policynivå skulle utveckla principer för bedömning som mer hade med den pedagogiska processen i klassrummet att göra. De efterfrågade ett bedömningssystem som skulle möjliggöra för läraren att anpassa undervisningen till elevernas lärandeprocess.

Utbildningsutskottet fick i uppdrag av regeringen att ta ställning till en proposition om att införa ett nytt bedömningssystem. Förslaget var att utöka det nationella systemet med obligatoriska avstämningar mot kunskapskrav i årskurs 1 med hjälp av ett bedömningsstöd. Förslaget bottnade i att resultaten i den svenska skolan hade fortsatt sjunka i läsförståelse i PISA-undersökningen år 2012. Skillnaderna i skolresultat mellan skolor hade även fortsatt öka. Utskottets betänkande (Riksdagen, 2015/16: UbU4) förordade ett tillägg i skollagen (SFS 2010:800) 29 kap. 28 a §, om att skolorna ska använda bedömningsstöd i årskurs 1. Lagen trädde i kraft år 2016. Syftet var att förbättra förutsättningarna för likvärdig bedömning och att tidigt identifiera elever som riskerar att inte nå kunskapskraven samt att relevanta stödsatser sätts in vid behov.

Föregående beslut ledde fram till att både kunskapskrav (Skolverket, 2019a) och nationellt bedömningsstöd (Skolverket, 2019b) infördes för årskurs 1 under hösten år 2016.

3.1 Kunskapskrav i läsförståelse

Följande kunskapskrav gäller för godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1:

Eleven kan läsa meningar i enkla, bekanta och elevnära texter genom att använda ljudningsstrategi och helordsläsning på ett delvis fungerande sätt. Genom att kommentera och återge någon för eleven viktig del av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven begynnande läsförståelse. Med stöd av bilder eller frågor kan eleven också uppmärksamma när det uppstår problem med läsningen av ord eller med förståelse av sammanhanget och prövar då att läsa om och korrigera sig själv. I samtal om texter som eleven lyssnat till kan eleven föra enkla resonemang om texters tydligt framträdande innehåll och jämföra detta med egna erfarenheter. (Skolverket, 2019a kapitel 4)

3.2 Nationellt bedömningsstöd i läsning

För att kunna bedöma elevernas läsutveckling stämmer lärarna av deras kunskaper med hjälp av bedömningsstödet. Några punkter avser att bedöma avkodning och några andra bedömer förståelse. Följande avstämningspunkter i bedömningsstödet A-del motsvarar kunskapskraven i årskurs 1:

Eleven har knäckt läskoden och visar förståelse för innehållet.
Eleven namnger i stort sett alla bokstäver och vet hur de låter.
Eleven urskiljer ord i meningar.

Eleven läser ord och enkla meningar med hjälp av både logografisk helordsläsning och ljudningsstrategin.

Eleven provar att läsa om och korrigera sig själv på lärarens uppmaning.

Eleven visar förståelse för innehållet vid egen högläsning genom att kommentera och återge något av det lästa.

Eleven visar förståelse för innehållet vid lärarens högläsning genom att samtala om innehållet och jämföra det med egna erfarenheter. (Skolverket, 2019b, s 34)

Det obligatoriska bedömningsstödet (Skolverket, 2019b) utformades till stöd för lärarnas bedömning. Ovanstående innebär att alla skolor ska följa upp elevernas läsutveckling med hjälp av bedömningsstödet på höstterminen och vårterminen i årskurs 1. Lärarna ska arbeta formativt med elevers läsutveckling utifrån vad resultaten från bedömningen visar.

3.3 Läsa-, skriva-, räkna-garantin

Skollagens krav att sätta in tidiga insatser i förskoleklass och lågstadiet stärktes under hösten 2019. I skollagens 3 kap. 4 § infördes *Läsa-, skriva-, räkna-garantin* som en förstärkning av skollagen (SFS 2010:800). Ändamålet med garantin är att fler elever ges möjlighet att uppfylla kunskapskraven genom tidig bedömning av elevernas kunskaper samt tidiga insatser. Enligt garantin ska extra anpassningar och särskilt stöd utformas för elever som visar en indikation på att inte nå kunskapskraven. Personal med specialpedagogisk kompetens ska vara delaktig vid särskild bedömning, planering av stöd och uppföljning av elevers kunskapsutveckling. Skolverkets riktlinjer har formulerats på följande sätt:

De nationella bedömningsstöden ska stödja lärarens bedömning i att tidigt identifiera elever som är i behov av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen eller särskilt stöd eller som behöver extra utmaningar för att nå så långt som möjligt (Skolverket, 2019b, Lärarinformation s.1).

4 Litteraturgenomgång

För att öka kunskaperna inom området söktes forskningsstudier i universitetsbibliotekets databaser. Sökningen begränsades till peer-reviewed-granskade artiklar. Sökord som användes var: bedömning, undervisning, läsning, svårigheter, tidig och lågstadie, i olika kombinationer, samt med engelska motsvarigheter. I detta kapitel presenteras först olika forskares aspekter av vad läsning är, för att tydliggöra vilka faktorer som är viktiga vid läsning. Sedan redovisas forskning om tidig identifiering och tidiga insatser med fokus på fonologisk träning, språklig förståelse och motivation. Därefter framförs hur bedömning utformas för att fånga upp elever i svårigheter, och för att välja ändamålsenlig undervisning. Den formativa bedömningen lyfts fram som betydelsefull för lärandet. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

4.1 Aspekter av läsning

Läsning definieras som ett komplext fenomen. Forskarna Philip Gough och William Tunmer lade grunden till lästeorin *The simple view of reading* som åskådliggörs i en läsmodell (Gough & Tunmer, 1986). Läsprocessen förklaras enligt formeln: Läsning = Avkodning x Språkförståelse. Det innebär att läsning är en produkt av ordavkodning och språkförståelse, samt beroende av båda. Avkodning innefattar att tekniskt kunna omvandla bokstäver till ljud och ord (phonics). Språkförståelse innefattar att förstå texten (pragmatik). Lässvårigheter kan således bestå i avkodningssvårigheter, förståelsesvårigheter eller svårigheter i både avkodning och förståelse. Läsmodellen används frekvent av flera forskare och lärare. Den talar dock inte

om hur man bäst undervisar i läsning utan är endast en beskrivning av vilka färdigheter som behövs. Exempel på studier där forskare undersökt didaktiska implikationer utifrån lästeorin återfinns nedan.

Snowling och Hulme (2005) har studerat läsutvecklingen hos barn i språkliga svårigheter. De förtydligar lästeorin med ett inlägg om avkodning och förståelse, där de framhåller att orsaken till dyslexi är svårigheter i avkodning. De förklarar att avkodning är beroende av fonologiska förmågor, för att kunna koppla ljud till bokstav. Förståelse är beroende av semantiska, grammatiska och pragmatiska kunskaper, för att kunna förstå innehåll och sammanhang. Svårigheter i förståelse kan yttra sig som brister i ordförrådet och/eller att förstå samband, både inom texten och i förhållande till omvärlden. Forskarna menar att det är viktigt att utröna svårigheternas orsak för att kunna välja adekvat träning av den förmåga som behöver utvecklas.

Ytterligare forskning (Vellutino, Tunmer, Jaccard & Chen, 2007; Gustafson m.fl., 2013) överensstämmer med *simple view-modellen*. Författarna bekräftar att språkförståelsen är avhängig en välfungerande avkodningsförmåga. Vellutino m.fl. (2007) har med hjälp av en modell studerat förhållandet mellan vilka färdigheter och förmågor som ligger till grund för att kontextfritt kunna identifiera ord och språkförståelse, de två faktorerna som lästeorin *The simple view of reading* bygger på. De menar att elever med avkodningsproblematik först måste utveckla en effektiv avkodningsförmåga, innan språkförståelseförmågan i läsningen kan utvecklas. Nybörjarläsaren behöver ha automatiserat sin avkodningsförmåga tillräckligt för att kontextfritt kunna identifiera ord snabbt i skriven text innan denna text kan tolkas och förstås av läsaren. De redogör vidare i sin studie för att fonologiska färdigheter är avgörande för god läsförmåga. Gustafson m.fl. (2013) undersökte hur avkodning och förståelse bidrar till läsförmåga hos barn med och utan lässvårigheter med hjälp av modellen *The simple view of reading*. Resultaten från båda forskningsstudierna visade på att avkodning var den viktigaste faktorn att utveckla hos barn med lässvårigheter.

Catts (2018) håller med om att lästeorin är en viktig byggsten för att förklara att både ordavkodning och språkförståelse är nödvändiga för att uppnå läsförmåga. Han drar liksom ovanstående forskare (Vellutino m.fl., 2007; Gustafson m.fl., 2013) slutsatsen att avkodning spelar större roll för läsförmågan i början av läsutvecklingen, medan förståelse spelar större roll för läsflytet längre fram. I första och andra klass kan därför korrekt avkodning avgöra läsförmågan. Från omkring årskurs 3, när de flesta ord läses korrekt, menar Catts att det är viktigt att ta med läsflyt och hastighet vid bedömning av läsförmåga. Han vill därför utöka synen på läsning och diskuterar i sin artikel en tredje faktor som bör tas med i beräkningen, nämligen hastighet som indikator på läsflyt.

I en senare studie har Hoover och Tunmer (2018) undersökt om lästeorin *The simple view of reading* fortfarande håller. De har utvärderat tre olika läsforskningsstudier, och kommit fram till att den enkla läsmodellen med de två variablerna ordavkodning och språkförståelse räcker till för att bedöma läsförmågan. Forskarna använder nu begreppet läsförståelse istället för läsning, och slår fast att ordavkodning och språkförståelse är nödvändiga för att uppnå läsförståelse. De finner att ordavkodning påverkar läsningen mer i den tidiga läsutvecklingen, medan språkförståelse är viktigare senare i utvecklingen, liksom Vellutino m.fl. (2007), Gustafson m.fl. (2013) och Catts (2018). De påpekar vidare att variablerna påverkar varandra, och att det har betydelse för undervisningens utformning. De menar att det är viktigt att läsundervisningen tidigt innehåller övningar i både avkodning och förståelse, för att gynna utvecklingen av båda förmågorna parallellt.

Catts och Kamhi (2017) argumenterar för att läsning är ännu mer komplext än ordavkodning, språkförståelse och läsflyt. Både textens beskaffenhet, i vilket sammanhang den presenteras och hur uppgiften är utformad, påverkar prestationen. Därför bör även aspekter av kontext tas med i bedömningen av läsförmågan, samt i planeringen av undervisningen och eventuella insatser.

Motivationen är ytterligare en viktig variabel i läsprocessen, enligt Lundberg (2010) och Taube m.fl. (2015), eftersom det är essentiellt att eleven är aktivt engagerad i läsningen. De menar att om en elev är motiverad så påverkas både utvecklingen och prestationen positivt. De lyfter fram att det är effektivt att bygga upp inre motivation och självtillit genom tydligt uppsatta mål. Taube (2007) menar att motivation är en nödvändig variabel att lägga till i läsmodellen. Hon betonar också att poängen med läsning är att förstå vad man läser, och har utvecklat modellen på följande sätt: $\text{Läsförståelse} = \text{Avkodning} \times \text{Språkförståelse} \times \text{Motivation}$. Enligt Taube kan motivation byggas upp genom att barn får specifik läsundervisning med kortsiktiga delmål i små steg. När läraren visar på tydliga framsteg så att barnen upplever att de lyckas, ökar tilltron och lusten till lärandet. Taube poängterar vikten av att träna kopplingen mellan ljud och bokstav i den tidiga läsningen. Hon lyfter fram ljudningsmetoden och varnar för helordsmetoder som inte tränar tillräckligt mycket sammanljudning. Om barn inte lär sig avkoda nya, okända ord med ljudnings-teknik, kan det leda till en ineffektiv *gissningsläsning*, som är helt beroende av bilder och sammanhang. Vetenskapsrådets kunskapsöversikt (Taube m.fl., 2015) bekräftar att det är särskilt viktigt för elever i risk för svårigheter att lära sig grundläggande avkodning och inte uppmuntras att gissa när de läser. Gustafson m.fl. (2013) håller med om att den alfabetiska läsningen med ljudningsmetoden måste ligga till grund för den ortografiska läsningen, då man lär sig känna igen hela ord och inte längre behöver ljuda dem.

En studie (Swärd, 2012) har undersökt hur fyra lärare använder Wittingmetoden med elever som behöver lära om, för att lära sig bättre lässtrategier, eftersom de har misslyckats att utveckla en effektiv läsning. Enligt Wittingmetoden arbetar lärarna strukturerat med både läsning och skrivning. Dels tränas avkodning genom att öva grundläggande ljudning systematiskt. Eleverna ska bli säkra på alla bokstavsljuden, för att kunna ljuda ihop dem. De övar också stavelser med innehållsneutrala språkstrukturer. Dels samtalar de om textens innehåll och ords betydelse, för att utveckla förståelse. En viktig del i arbetet är att bygga upp elevernas motivation och självförsäkerhet, genom att tillsammans med eleverna reflektera över vad de kan och vad de behöver lära sig. I studien betonas vikten av det systematiska, strukturerade arbetet samt vikten av att medvetandegöra eleverna så att de blir aktivt involverade i sitt lärande. Både Taube m.fl. (2015) och Swärd (2012) fastslår att elevernas motivation och självförsäkerhet ökar när de ser sina framsteg.

4.2 Tidig identifiering och tidiga insatser

Fonologisk träning

Den forskning som återges här nedan visar enighet i att den tidiga undervisningen bör innehålla övningar i fonologisk medvetenhet. Høien och Lundberg (2011) har sammanställt en mängd vetenskapliga artiklar som pekar på att tidiga insatser leder till en förbättrad läsförmåga. Författarna redogör för den viktigaste forskningen i relation till dyslexiproblematiken, vilken visar på att effektiv undervisning måste bygga på noggrann kartläggning av elevers läsförkunskaper och betonar att den ges tidigt. Författarna hänvisar till en studie som visar att ca 80% av eleverna kan övervinna sina lässvårigheter, ifall de får adekvat stöd innan årskurs 3 (Foorman, Francis, Shaywitz, Shaywitz & Fletcher, 1997). Läsundervisningen bör grundas i specifik träning av fonologisk medvetenhet. Genom explicit undervisning i fonemanalys kan

lässvårigheter förebyggas. Andra faktorer som är av vikt är att eleverna ges tillräckligt med tid för inläring, betydelsen av överinläring och automatisering och arbete med läsförståelse (Høien & Lundberg, 2011).

Vidare bekräftar Vetenskapsrådets rapport (Taube m.fl., 2015) vikten av att ge elever i risk för svårigheter, explicit och systematisk undervisning i fonologisk medvetenhet. För att utveckla en god avkodning är ljudmetoden (phonics) en viktig nyckel som ger eleverna grundläggande verktyg för att utveckla sin läsförmåga. Rapporten visar även att läsfrämjande aktiviteter genom interventioner där eleven får undervisning en-till-en har en god effekt på läsförmågan. I en annan översikt av det vetenskapliga kunskapsläget gällande tidig läsutveckling (Hulme & Snowling, 2013), fastslår att tidig träning av bokstav-ljud-koppling och fonologisk medvetenhet ger positiva effekter på läsförmågan. Övning är gynnsamt för att automatisera läsningen. Forskarna finner att tre kognitiva förmågor är nödvändiga för att lära sig läsa:

- att koppla ljud till bokstav
- fonologisk medvetenhet
- automatisering, som är förmågan att snabbt namnge objekt (= RAN; rapid automatized naming skills).

I en dansk undersökning (Lundberg, Frost & Petersen, 1988) fann man likaså att övningar i fonologisk medvetenhet kan ha en främjande effekt på den efterföljande läs- och skrivutvecklingen. Författarna jämförde grupper av förskolebarn som fått daglig språklig stimulans, med grupper som fick fortsätta med, såsom författarna beskriver det; *vanliga* förskoleaktiviteter. Under 8 månader fick barnen träna 20 minuter om dagen för att öka den fonologiska medvetenheten. Träningsprogrammet gav stor effekt. Långsiktiga effekter framkom när det gällde läsning och stavning i första och andra klass för högriskbarnen i studien. I gruppen som fått stimulans påvisades signifikant bättre resultat jämfört med högriskbarnen i kontrollgruppen, vilka utvecklade läs- och skrivsvårigheter.

En longitudinell interventionsstudie av Wolff (2016) bevisar också att intensivträning ger långtgående positiva effekter. Forskaren menar att läsningen behöver automatiseras för att uppnå läsflyt. I studien fick 57 slumpmässigt utvalda elever under 12 veckor i början av årskurs 3, öva intensivt på att koppla ljud till bokstav samt på läsförståelse och läshastighet. Läsförmågan jämfördes sedan med en kontrollgrupp bestående av 55 elever som fått ordinarie undervisning. Interventionsgruppen hade signifikant högre resultat i ordavkodning direkt efter insatsen och fortfarande fem år senare. En annan slutsats som framkom är att de elever som hade lägst resultat innan interventionen förbättrades mest.

Att intensivträning är effektivt framgår även av en amerikansk kvantitativ interventionsstudie (Hatcher, Hulme, Miles, Carroll, Hatcher, Gibbs, Smith, Bowyer-Crane & Snowling, 2006) där 14 skolor deltog. Elever i svårigheter att nå målen i årskurs 1, övade i 20 minuter varje dag under 10 eller 20 veckor. De övade fonologisk medvetenhet, att göra fonologiska kopplingar mellan ljud och bokstav samt att läsa ord och text. De förbättrade sin läsförmåga signifikant jämfört med en kontrollgrupp som inte omfattades av insatsen. Emellertid gjorde ca. en fjärdedel av de 77 barnen i interventionsgruppen inte samma framsteg som andra. Forskarna drog slutsatsen att de skulle behöva ytterligare intensivträning under längre tid.

Språklig förståelse

Vad gäller språklig förståelse har studier visat att språkliga svårigheter i förskoleåldern kan påverka läsutvecklingen negativt längre fram. Två longitudinella studier, som följt elever från förskoleklass till skolår 10 framhåller att tidiga språkkunskaper kan påverka hela skolgången.

I en amerikansk studie (Catts, Bridges, Little & Tomblin, 2008) jämfördes läsutvecklingen hos 225 barn som hade lägre språkliga kunskaper i förskolan, med en kontrollgrupp bestående av 379 barn. Forskarna fann signifikanta skillnader i läsförmåga under hela skoltiden. Utvecklingen överensstämde med den tidiga språkliga kunskapsnivån. En isländsk studie (Einarsdóttir, Björnsdóttir & Símonardóttir, 2016) kopplar också språkliga förmågor till senare skolframgångar. Där testades 5-åringarnas fonologiska medvetenhet och muntliga förståelse i förskolan. De resultaten jämfördes med nationella tester i isländska och matematik i årskurs 4, 7 och 10. Resultaten visar att framför allt fonologisk medvetenhet, men även muntlig förståelse signifikant förutsäger framgångar i skolan. Forskarna betonar att tidig upptäckt och träning kan göra skillnad för både skolframgång och välmående. De lyfter också fram vikten av adekvata tester för att identifiera de elever som kan vara i behov av åtgärder.

I en interventionsstudie (Reichenberg & Emanuelsson, 2014) åskådliggörs hur strukturerad undervisning ökar elevernas läsförståelse. Studien genomfördes vid 32 samtalstillfällen under 8 veckor med 64 elever i årskurs 3. Två olika modeller som bygger på interaktion och aktiva diskussioner användes. Hälften av eleverna tränade enligt modellen RT (Reciprocal Teaching). Den innefattar fyra strategier: Att förutspå, ställa frågor, reda ut oklarheter och sammanfatta. Den andra hälften tränade enligt modellen QtA (Questioning the Author), som fokuserar på innehållet. Man ställer frågor om författarens budskap och intentioner och omformulerar oklarheter med egna förslag. Båda modellerna ledde till signifikant förbättrade resultat i läsförståelse. Studien visar att systematisk undervisning i strukturerade samtal om innehåll eller läsförståelsestrategier gynnar eleverna.

Motivation

Det finns andra faktorer som också är viktiga, vilka visat sig hjälpa elever i svårigheter att nå bättre resultat. En sådan faktor är enligt Lundahl m.fl. (2015) och Hattie och Timperley (2007) när eleverna får information om vad de ska lära sig i relation till lärandemålen och de får hjälp med att förstå kunskapskraven som de ska arbeta mot. En annan faktor är enligt Lundahl m.fl. (2015) och Hattie och Timperley (2007) feedback eller återkoppling. De menar att när eleverna får återkoppling under lärandeprocessen kommer både deras lärande och motivation att öka. Det viktigaste är att återkopplingen har en koppling till uppgiften och processen. Återkopplingen som ges ska knyta an till elevens tidigare kunskaper för att kunna bidra till logiska kopplingar. De ska få reda på hur det går för dem, och de ska bli medvetna om vad nästa steg i lärande är och hur de kan arbeta mot det. Bra återkoppling ska leda till att eleven får hjälp med att hitta bra strategier för att kunna klara liknande uppgifter på egen hand i framtiden.

4.3 Bedömning

Slutsatsen utifrån nedanstående studier är att avkodningsförmåga och förståelse måste bedömas var för sig, för att kunna ge adekvat stöd till elever i behov. Snowling (2013) poängterar i en granskning av flera forskningsstudier, att det är viktigt att förstå svårigheternas orsak, för att kunna ge adekvat stöd. Hon särskiljer dyslexi som kännetecknas av bristande avkodning, till skillnad från brister i förståelse. Hon lyfter fram följande faktorer som betydelsefulla:

- Fungerande metoder för tidig upptäckt av svårigheter
- Evidensbaserade adekvata insatser
- Lärarnas korrekta bedömning av svårigheterna

I en italiensk studie (Morlini, Stella, & Scorza, 2015) undersöktes bedömningen av läsflyt under de första skolåren. Syftet var att jämföra två standardiserade tester som används

nationellt vid screening. Det ena består av ord och det andra av non-ord. Man ville även introducera ett nytt test bestående av en text. Testerna mäter hur långt eleven läser på en minut. Forskarna undersökte resultaten från 1500 elever i årskurs 1 – 5. De visade att vissa elever läste långsamt och rätt, andra läste snabbt men gjorde många fel. Ett fåtal elever läste både långsamt och fel. Slutsatsen blev att man måste väga in både korrekthet och hastighet för att mäta avkodningsförmåga. Automatiserad läsning handlar enligt författarna både om hur rätt och hur snabbt man läser. Här betonas den fonologiska förmågan som nödvändig för att avkoda orden rätt. Vikten av tidig upptäckt av lässvårigheter och effektiv undervisning lyfts fram, med tanke på hur elevernas lärande och självbild kan påverkas.

Det råder delade meningar om hur lärare bäst bedömer elevers kunskaper, och om testers användbarhet. I en sammanställning av flera studier (Paris & Hoffman, 2004) behandlades amerikanska lärares upplevelser av bedömning, vad de anser vara värdefullt att testa och på vilket sätt. Artikeln baseras på enkäter till lärare och studier av läsförståelse-utveckling. Där undersöks lärares uppfattningar av att bedöma elevers läsförmågor, från förskolan till årskurs 3. Många av dem använder olika sorters bedömningsmaterial, eftersom de anser att ett enskilt test inte ger tillräckligt uttömmande information. Avkodningsförmåga och hastighet bedöms t.ex. när eleverna läser högt ur olika texter och tester. Förståelse bedöms ofta genom att eleven återberättar innehållet. Lärarna påpekar att observationer under lektionerna också måste vägas in i bedömningen. De utför därför bedömningar i det dagliga arbetet för att få en helhetsbild av elevernas kunskaper.

Enligt forskning (Lundahl m.fl., 2015, Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) har den formativa, framåtsyftande bedömningen visat sig hjälpa elever i svårigheter att nå bättre resultat. Formativ bedömning eller bedömning för lärande som den också kallas använder resultatet som utgångspunkt för planering av undervisningen. Ett bedömningssystem som gör det möjligt för läraren att utveckla och individanpassa undervisningen till elevernas lärandeprocess (Lundahl m.fl., 2015, Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Enligt Nicol & Macfarlane-Dick (2006) bidrar en bra återkopplande undervisning till att eleverna blir självständiga i sitt lärande. Den bidrar även till att läraren får information och kännedom om hur undervisningen kan utvecklas och genom snabb återkoppling på hur eleverna presterat kan man se vilken effekt lärarens undervisning gett. Läraren i sin tur kan även ge snabb återkoppling till eleverna.

4.4 Sammanfattning

Forskning visar på att läsning kan definieras på olika sätt. Den grundläggande lästeorin *The simple view of reading* lyfter fram två variabler som nödvändiga för läsning: avkodning och språkförståelse. Forskare slår fast att båda faktorerna är nödvändiga för att utvecklas i läsning. Flera forskare pekar på att avkodning spelar större roll i den tidiga läsutvecklingen, medan språkförståelse påverkar läsförmågan mer senare. Andra forskare menar att motivation är ytterligare en nödvändig faktor för att utveckla läsförståelse.

Vad gäller tidig identifiering och tidiga insatser är forskarna överens om att aspekter som fonologisk medvetenhet, språkförståelse och motivation är viktiga att ta hänsyn till. De finner att fonologisk träning ligger till grund för att utveckla avkodningsförmåga. Vid bedömning av elevers läskunskaper betonas vikten av en helhetsbedömning, och att bedöma avkodningsförmåga och språkförståelse var för sig. Genom formativ bedömning anses lärare kunna välja ändamålsenliga undervisningsmetoder samt öka elevernas motivation.

5 Teoretiska utgångspunkter

Här presenteras våra teoretiska utgångspunkter, vilka har hjälpt oss besvara syftet med studien. Dessa har även påverkat metodvalet. Eftersom vi undersöker lärares olika uppfattningar utgår studien från en kvalitativ ansats med ett fenomenografiskt angreppssätt. Studien har genomförts med halvstrukturerade intervjuer, som analyserats med en fenomenografisk analysmodell.

5.1 Lästeori

Denna studie har som mål att belysa lärares syn på vad de anser är viktigt i bedömningen av elevers läsförmåga. Målet är att klargöra hur de använder bedömning som stöd för planering av läsundervisningen, samt vilka insatser de väljer och varför, beträffande elever som visar en indikation på att inte uppnå kunskapskraven. Studien tar sin utgångspunkt i forskarna Gough och Tunmers lästeori *The simple view of reading* (Gough & Tunmer, 1986). Den innebär att läsning är en produkt av ordavkodning och språkförståelse, samt beroende av båda. Läsprocessen förklaras enligt formeln: $\text{Läsning} = \text{Avkodning} \times \text{Språkförståelse}$. Modellen används både av forskare och lärare och det är tydligt att även det obligatoriska bedömningsstödet utgår från den. Som utgångspunkt för studien används även Taubes (2007) utvecklade läsmodell: $\text{Läsförståelse} = \text{Avkodning} \times \text{Språkförståelse} \times \text{Motivation}$, med betoningen att allt läsande handlar om att förstå det lästa. Enligt Taube är motivation en nödvändig variabel att ha med, eftersom läsning grundas i en vilja att läsa. I studien undersöks lärarnas beskrivningar av hur användningen av bedömningsstödet kan stötta dem att få syn på dels elevens styrkor och dels inom vilka delar av läsprocessen det finns svårigheter, samt hur lärarna ser på motivationens betydelse för läsningen.

5.2 Specialpedagogiska perspektiv

Orsaker till skolsvårigheter kan finnas hos den enskilda individen, organisationen och verksamheten i skolan och i samhället, eller i relation och interaktion mellan dessa. De specialpedagogiska perspektiv som används i studien är individperspektivet, organisation- och systemperspektivet, relationella perspektiv (Ahlberg, 2015) samt dilemmaperspektivet (Haug, 1998; Nilholm, 2007).

Individperspektivet söker orsaker till svårigheter hos eleven, och de anses bero på elevens bristande förmågor. Man talar om elever med svårigheter och åtgärder sätts in för att kompensera för de svårigheter eleven har. I organisations- och systemperspektivet söks förklaringar till svårigheter hos skolan som organisation och verksamhet. Förändringar som kan göras i undervisningen, i klassrummet och/eller i skolans organisation ses över för de elever som behöver anpassningar. Relationella perspektiv söker istället orsakerna till svårigheter i skolsituationer och i elevens möte med skolan. Enligt det synsättet uppstår svårigheterna i mötet med undervisningen eller gruppen. Här talar man om elever i svårigheter. Problemet undersöks från flera håll med avsikt att se hur situationer, undervisning, organisation eller samhället kan anpassas på olika nivåer, individ- grupp- och skolnivå, för att möta alla elever på bästa sätt (Ahlberg, 2015).

Ett dilemma är ofta ett problem som inte har någon given lösning, eller så finns det en motsättning mellan olika lösningar. Haug (1998) påpekar att alla elever ska kunna delta i undervisningen på sina villkor. Därför menar han att diskussioner om dilemman viktiga, eftersom de kan ge djupare insikter och förståelse för problemen, vilket kan leda till att man kommer fram till alternativa handlingar och lösningar. Nilholm (2007) diskuterar hur skolan

möter elevers olikheter utifrån dilemmaperspektivet. Han lyfter fram grundläggande motsättningar som finns inbyggda i skolsystemet. Ett exempel är att skolan ska möta eleverna utifrån deras förutsättningar, men alla elever bedöms utifrån samma kunskapskrav. Ett annat exempel är frågan om hur man bäst ger elever stöd, om det sker i helklass eller mindre grupp och om det gynnar eller missgynnar elevens delaktighet. Frågor om hur elevens identitet och självbild påverkas blir intressanta, samt hur elever och deras föräldrar involveras i arbetet.

6 Metod

Studien har en kvalitativ ansats med ett fenomenografiskt angreppssätt. Utifrån syftet undersöks och beskrivs lärares olika uppfattningar. Målet är att öka förståelsen för respondenternas handlingar och motiv till val av handlingar, genom att tolka och klargöra deras uppfattningar. En kvalitativ ansats har valts, eftersom undersökningens syfte är att fördjupa sig i lärares beskrivningar av egna erfarenheter. Enligt Stukat (2011) är huvuduppgiften i en kvalitativ studie att tolka och förstå resultaten, snarare än att förutsäga eller mäta statistiskt generaliserbara resultat, såsom i en kvantitativ studie. Med en kvantitativ undersökningsmetod hade resultaten blivit mer jämförbara. Här används istället en kvalitativ metod för att kunna få en fördjupning av resultaten. Valen av datainsamlingsmetod och analysmetod har grundats i en fenomenografisk metodansats (Dahlgren & Johansson, 2019). Det innebär att intervjuer har använts som datainsamlingsmetod. I analysen av empirin har en fenomenografisk analysmodell använts för att systematiskt kategorisera det insamlade materialet.

Det fenomenografiska perspektivet har sitt ursprung i fenomenologin. Enligt Bengtsson (2005) innebär fenomenologi att man studerar fenomen, och undersöker hur personer upplever fenomen i sin livsvärld, den värld de lever i. Med en fenomenografisk utgångspunkt undersöks informanternas uppfattningar och erfarenheter av ett fenomen till skillnad från rena upplevelser, som är fallet i den fenomenologiska traditionen. Marton och Booth (2000) framställer fenomenografin som en metodologisk ansats som ofta används i undersökningar av pedagogiska miljöer. För att förstå hur människor hanterar ett fenomen eller en situation, måste man förstå hur de erfar fenomenet. Målet är att beskriva hur de agerar utifrån sin förståelse och uppfattningar av fenomenet. Inom fenomenografin används ett s.k. andra ordningens perspektiv. Avsikten är då inte att beskriva fenomenen som sådana (första ordningens perspektiv), utan undersöka informanternas erfarenheter och uppfattningar av fenomenen och situationerna. I en fenomenografisk undersökning är det essentiellt att få fram en uttömmande variation av olika sätt att erfa och beskriva fenomenet. Respondenternas utsagor kodas och en jämförelse av likheter och skillnader utförs. Uppfattningarna grupperas i kategorier och bildar ett s.k. utfallsrum. Utfallsrummet består av kategorierna som innehåller alla kvalitativt skilda sätt att uppfatta fenomenet, vilka framkommer i undersökningen (Marton & Booth, 2000).

6.1 Datainsamling

Kvalitativa intervjuer har valts som datainsamlingsmetod, med fokus på respondenternas erfarenheter av ett fenomen och deras förståelse av företeelsen. Målet är att få så uttömmande beskrivningar som möjligt av informanternas uppfattningar. Med en öppenhet för personernas beskrivningar ses intervjuaren här som en resenär som utforskar kunskapsområdet, och är delaktig i en process där ny kunskap konstrueras i samtalet (Kvale & Brinkmann, 2014). Kvale och Brinkmann diskuterar intervjuar-rollen, hur intervjuaren påverkar intervjun. De menar att båda påverkar varandra ömsesidigt, både positivt och negativt. Det är väsentligt att intervjuaren behåller sin integritet och ett kritiskt perspektiv. Samtidigt påpekar de att maktförhållandet är

asymmetriskt. Därför är det angeläget att intervjuaren bygger upp tillit hos den intervjuade. En tanke var att utföra intervjuerna i denna studie tillsammans, men beslutet blev att göra dem var för sig, eftersom informanterna då troligen skulle våga öppna sig mer och därmed ge utförlig information.

Fenomenografiska intervjuer ska enligt Dahlgren och Johansson (2019) vara halvstrukturerade och tematiska. Utifrån forskningsfrågorna formulerades en intervjuguide (Bilaga 1) med några övergripande intervjufrågor. Intervjuerna provade frågorna på varandra och på var sin kollega, för att säkerställa att de var tydliga. De övergripande frågorna kan ses som *förslag på frågor*, enligt Kvale och Brinkmanns (2014) upplägg av en halvstrukturerad intervju. Författarna menar att det är en fördel när intervjuaren har kunskap om ämnet, vilket är fallet i denna studie. Det bidrar till att det blir enklare att utifrån de öppna frågorna, ställa uppföljande och fördjupande frågor för att få så varierande och uttömmande redogörelser som möjligt. Under intervjun ställdes fördjupande och utvecklande frågor, som utvidgade samtalet, såsom även Dahlgren och Johansson (2019) rekommenderar. Kvale och Brinkmann (2014) förordar att intervjuaren gör tolkningar och sammanfattningar redan under intervjun, och verifierar dem med klargörande frågor, för att säkerställa att man har uppfattat det rätt. Tolkningarna påbörjades således redan under intervjuerna. Det ökade möjligheten för att slutsatser som dras stämmer med det som framkommit i utsagorna.

6.2 Urval

Sex lärare på lågstadiet har intervjuats. Mängden respondenter ansågs tillräcklig för att få uttömmande svar på frågorna, med tanke på den tid som fanns till förfogande. Respondenterna hade behörighet att undervisa i svenska och alla hade minst några års erfarenhet. De hade genomfört bedömningsstödet under höstterminen i årskurs 1 åtminstone en gång. Utifrån ovanstående kriterier gjordes ett målinriktat strategiskt urval. Sedan användes bekvämlighetsurval (Bryman, 2016). Det innebär att informanter söktes bland dem som var lätta att få tag i och fanns tillgängliga. Antingen arbetade de på en närliggande skola och/eller förmedlades via kontakter. Däremot togs inte personligt bekanta med, eftersom det skulle riskera att undergräva objektiviteten i studien. Den ena studenten tog hjälp av specialpedagoger i områdes-nätverket för att få kontakt. Ett missiv (Bilaga 2) där studiens syfte och genomförande presenterades, skickades till aktuella skolors rektorer och övriga intressenter. Planen var att samla data från olika skolor för att få så varierande svar som möjligt. Eftersom bedömningsstödet endast har funnits sedan år 2016, var det svårt att hitta respondenter som hade utfört kartläggningen på höstterminen i år 1. Den ena studenten fick tag i två respondenter på en skola, medan de övriga arbetar på olika skolor. Intervjuerna har följaktligen genomförts på fem olika skolor.

6.3 Genomförande

Studenterna intervjuade tre informanter var. I samtliga fall valde informanterna sina arbetsplatser som plats för intervjuerna. Tillstånd att genomföra intervjuerna på deras skolor, inhämtades från skolornas rektorer via mail. Någon vecka innan intervjun fick informanterna tillgång till de övergripande frågorna i intervjuguiden, för att få en chans att förbereda sig och känna sig bekväma i intervjusituationen. Det var angeläget att få noga genomtänkta svar och detta förfarande förväntades ge utförliga svar. Det finns fördelar och nackdelar med det tillvägagångssättet. Risker var att respondenterna skulle bearbeta sina svar så att de inte blev autentiska. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) skiljer sig intervjuer åt beroende på syftet med undersökningen. Eftersom vårt syfte var öppet och tydligt, fanns det en poäng i att ge informanterna förhandsinformationen, för att sedan under intervjun fördjupa ämnet med

utvecklande frågor. Intervjuerna spelades in med ljudinspelning på Ipad och transkriberades av intervjuaren kort efter att intervjuerna utförts.

6.4 Analys

Analysen utgick från intervjumaterialet. Empirin avgjorde vad som var viktigt att lyfta fram. Däri söktes systematiskt mönster, likheter och skillnader med fokus på lärarnas beskrivningar av vad som händer efter att bedömningsstödet använts. Enligt Dahlgren och Johansson (2019) är det nödvändigt att transkribera materialet för att analysen ska kunna genomföras grundligt och tillförlitligt. Transkriptionerna gjordes ordagrant i en form nära skriftspråket, för att de skulle vara lätta att läsa. Utskrifterna analyserades med hjälp av en fenomenografisk analysmodell (Dahlgren & Johansson, 2019) i sju steg. Först skickade vi våra utskrifter till varandra. Vi bearbetade hela det insamlade materialet genom att utföra de första sex stegen var för sig. I analysen av varandras transkriberingar fanns en medvetenhet om att den som intervjuat varit deltagare i intervjun, och medskapare av kunskap tillsammans med de intervjuade (Kvale & Brinkmann, 2014). Efter den första bearbetningen jämförde vi våra resultat för att komma överens om gemensamma kategorier. Då upptäckte vi att uppdelningen av utsagorna var ganska samstämmig. Det som var olik var namnen på kategorierna. Vi justerade kategorierna efter en gemensam diskussion. Slutligen gjorde vi steg sju tillsammans.

1. Vi bekantade oss med materialet genom att läsa igenom det flera gånger medan vi förde anteckningar.
 2. Vi valde ut betydelsefulla uttalanden, som svarade på våra frågeställningar, och klippte ut dem. Vi färgkodade utsagorna för att veta vem som sagt vad.
 3. Vi jämförde utsagorna för att hitta mönster. Vi fann både stora likheter och tydliga skillnader i uppfattningarna.
 4. Vi grupperade utsagorna utifrån likheter och skillnader. Några viktiga teman som framkom var: analys av kartläggningen, hur undervisningen påverkas, val av undervisningsmetoder och dilemman som lärarna ställs inför.
 5. Vi inordnade grupperingarna i kategorier genom att avgränsa och definiera varje kategori.
- Steg 4 och 5 återupprepades flera gånger tills vi var nöjda med kategorierna. Kategorierna förändrades och utsagor flyttades mellan kategorierna.
6. Vi namngav kategorierna.
 7. Vi granskade och jämförde uttalandena för att se att de enbart passade in i en kategori och bestämde gemensamt namn på kategorierna. Vi försäkrade oss även om att kategorierna var uttömmande.

De skilda uppfattningarna som framkom i undersökningen delades in i fyra kategorier. Eftersom angreppssättet var fenomenografiskt lyftes informanternas skilda uppfattningar och erfarenheter fram. Målet var att få en uttömmande variation av uppfattningar i de olika kategorierna som skapades. Innehållet i det så kallade utfallsrummet klargjordes i en deskriptiv text, exemplifierad med intervjuцитat.

6.5 Validitet

Studiens kvalitet har kontrollerats genom att kritiskt granska genomförande och resultat under studiens alla stadier, enligt Kvale och Brinkmanns (2014) anvisningar för kvalitativa studier. Det gäller såväl val av syfte, ansats och metoder, som analys, bearbetning och presentation. Studiens syfte och frågeställningar kan anses vara giltiga för att de har som mål att ge ökad kunskap och förståelse inom ett aktuellt område. Den kvalitativa ansatsen, intervju-metoden

och det fenomenografiska angreppssättet valdes utifrån syftet, eftersom de bedömdes som bäst lämpade för att ge svar på frågeställningarna. För att intervjuerna skulle ge uttömmande information var några övergripande frågor formulerade i en intervjuguide. Frågorna provades på en kollega innan intervjuerna, för att säkerställa att de fungerade. Intervjuerna präglades av flexibilitet, noggrannhet och en kritisk hållning, med fokus på att lyssna och ställa uppföljande och klargörande frågor. Intervjuerna transkriberades för att kunna analyseras grundligt. I analysen utfördes logiska tolkningar av utsagorna, som kategoriserades systematiskt. Resultaten kontrollerades så att de stämmer överens med innehållet i utskriften. Resultaten kopplades till vetenskapliga teorier och forskning om framgångsrik läsundervisning. Slutligen granskades slutsatserna, så att de tydligt framgår, samt är trovärdiga och välgrundade.

6.6 Reliabilitet

Vad gäller intervjuerna, kan resultatet inte vara oberoende av intervjuare. Båda parter i ett samtal påverkar och påverkas av det som sägs ömsesidigt. Kunskap skapas och byggs på i samtalet. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är det viktigt att vara lyhörd och inte ställa ledande frågor, då tillförlitligheten annars kan påverkas negativt.

För att öka den intersubjektiva reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2014) i analysen av intervjuerna, analyserades empirin först av båda studenterna oberoende av varandra. Sedan jämfördes resultaten för att komma fram till överensstämmande kategorier. Dahlgren och Johansson (2019) kallar förfarandet för förhandlad samstämmighet. De menar att arbetssättet kan validera resultatet, och passar utmärkt när två eller flera studenter utför en fenomenografisk analys tillsammans.

6.7 Generaliserbarhet

Studien är kvalitativ och således inte generaliserbar på samma sätt som kvantitativa studier, eftersom den inte mäter och jämför antal. Resultaten kan ändå överföras till andra liknande kontexter om de anses vara rimligt valida och reliabla, menar Kvale och Brinkmann (2014). Noggranna beskrivningar och en analys av likheter och skillnader av uppfattningar kan därför vara relevant för andra i samma profession.

6.8 Etiska aspekter

Enligt Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer ska all forskning vara sann och öppet redovisa metoder och resultat samt utgångspunkter för studien. Den ska även präglas av ett etiskt förhållningssätt som tar hänsyn till krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. För att uppfylla informationskravet informerades respondenterna om studiens syfte och metoder både muntligt och skriftligt innan intervjuerna genomfördes. De fick veta att deltagandet är frivilligt och att de när som helst kan avbryta sin medverkan. På så sätt har samtyckeskravet tillgodosetts. Deltagarna fyllde också i en samtyckesblankett (Bilaga 3), där studiens syfte, metoder och de etiska aspekterna var specificerade. För att säkra konfidentialitetskravet har allt innehåll i studien blivit avidentifierat, så att det inte kan kopplas till en viss person. Inspelningar och avskrifter har förvarats och hanterats på ett säkert sätt, så att inte någon del av innehållet kunnat spridas till obehöriga. Nyttjandekravet möttes genom att materialet enbart användes i denna forskning, och förstördes när examensarbetet blivit godkänt.

7 Resultat

Alla informanter är klasslärare och arbetar på lågstadiet. De har behörighet att undervisa i svenska och specifikt i läsning. I följande tabell är informanterna namngivna med en siffra, följt av hur lång lärarerfarenhet de har samt om de har utfört kartläggningen med bedömningsstödet en eller två gånger.

Lärare	L1	L2	L3	L4	L5	L6
År i yrket	14	4	12	34	10	13
Kartläggning	1	2	2	2	2	1

Respondenternas utsagor delades in i följande fyra kategorier:

- Analys och uppföljning
- Bedömningsstödet funktion för undervisningen
- Undervisningsmetoder för elever i svårigheter
- Dilemman

7.1 Analys och uppföljning

Lärarna berättar att resultatet från bedömningsstödet analyseras dels av lärarna själva men även gemensamt med andra lärare och lärare som har specialpedagogisk kompetens. Samtliga lärare uttrycker att det är viktigt att de själva genomför kartläggningen. Resultatet analyseras i samtliga fall av klasslärarna för att identifiera elever som är i behov av stöd. En av lärarna analyserar resultatet enbart på egen hand.

Jag är ju klassföreståndare och jag gör ju bedömning kontinuerligt. Jag ser ju deras progression hela tiden. Jag gör ju en uppföljning - så försöker jag jämföra hur det går. (L5)

Fem av lärarna analyserar resultatet gemensamt med lärarkollegor och personal med specialpedagogisk kompetens för att identifiera och klargöra elevernas stödbehov. Elevernas resultat synliggörs i analysen och lärarna planerar för hur de kan tillgodose elevernas behov på olika sätt. Det kan handla om att elever som har liknande behov får undervisning tillsammans i en liten grupp.

Det är ju det jag ser när jag gör analysen. - Det är jag och min kollega som samarbetar mest. - Nu har vi gjort en liten grupp som arbetar med det här fonologiska. (L2)

Resultatet av kartläggningen gällande elever som befaras att inte nå målen, presenteras för skolläda, personal med specialpedagogisk kompetens och föräldrar, för att tydliggöra kunskapsnivån. Ibland visas resultatet även för elever.

Det blir tydligt svart på vitt, att visa upp både för lärare, rektor och föräldrar. (L5)

Kartläggningen utförs återkommande för att bedöma progressionen i elevernas kunskaper och färdigheter. Två lärare uppger att dom jämför med tidigare resultat och tydligt kan se elevernas förbättringar i samband med uppföljande kartläggningar. Lärarna beskriver hur de använder kartläggningen för att fastställa vilken effekt undervisningen har gett.

7.2 Bedömningsstödet funktion för undervisningen

Lärarna beskriver hur resultatet från kartläggningen i bedömningsstödet inverkar på undervisningen, både på grupp- och individnivå. Kartläggningen har inte i något fall lett till någon omedelbar pedagogisk utredning eller åtgärdsprogram. De har gjorts vid ett senare skede eller utifrån en bredare helhetsbedömning av pedagogerna. Kartläggningarna har däremot gett upphov till direkta insatser i form av extra anpassningar i samtliga fall.

Stöd för lärares planering på grupp- och individnivå

Nästan alla lärare beskriver hur kartläggningen ger en bild av vilka förmågor och avstämningspunkter eleverna behöver mer eller mindre undervisning i. Klassundervisningen har påverkats efter det som framkommit i kartläggningen. Fyra lärare beskriver hur de differentierar undervisningen för att möta elevers olika behov. De arbetar också med förmågor som många elever behöver träning i gemensamt i klassen. Exempelvis kan det handla om övningar i läsförståelse.

Eleverna får arbeta med läsförståelsekort i olika nivåer. (L1)

Det kan också handla om utökad träning av förståelse i samband med lärarens högläsning. Några lärare beskriver hur de fokuserar extra mycket på elever som har identifierade svårigheter med att visa förståelse för innehållet. När de har textsamtal med klassen vid lärarens högläsning, ser läraren till att ge dessa elever extra uppmärksamhet. I undervisningen strävar de mot att hjälpa eleverna utveckla strategier för att samtala om innehåll och jämföra med egna erfarenheter.

De elever som har svårt att uppnå det kunskapskravet när man ska diskutera kring texter som de lyssnat till fokuserar jag extra på. (L2)

En lärare beskriver tvärtom hur undervisning i läsinlärningsgrunder har tagits bort eftersom endast två elever inte hade knäckt läskoden vid läsårsstart. Läraren fick information om att eleverna redan hade arbetat med bokstäverna i förskoleklassen och ansåg då att bokstavsarbetet inte behövdes i första klass, eftersom alla nästan alla kunde läsa.

För alla utom två gick det väldigt bra för, så jag fick tänka om och gå vidare. Eleverna sa att bokstavsarbetet hade dom redan gjort i förskoleklass. (L5)

Fortsatt varierad undervisning

Samtliga lärare beskriver att det som inte förändrats i klassrumsundervisningen är en varierande undervisning som tar hänsyn till elevernas olika kunskaper och färdigheter. Lärarna menar att de med varierande metoder lyckas fånga upp de flesta elevers olika behov även efter att kartläggningen är gjord.

Lärarna beskriver differentieringen i sin undervisning. Bokstavsgenomgång med strukturerat arbete som befäster kunskaperna hos eleverna betonas av alla utom en. Det anses vara ett viktigt arbetsmoment både för dem som behöver lära sig bokstäverna och bokstavsljuden, och för dem som redan kan dem. Några av lärarna lyfter fram att det är viktigt att arbeta med praktiska moment i undervisningen.

Det finns ju en annan medvetenhet om att den ska vara tillgänglig, lärmiljön. - Jag har alltid jobbat kreativt. - De får visa sig och utveckla på flera sätt. (L4)

Olika metoder i den tidiga läsundervisningen beskrivs av flera lärare. De lyfter fram följande sätt att undervisa:

- Varierad och praktisk undervisning.
- Noggrann genomgång av varje bokstav och bokstavsljud, exempelvis med hjälp av Fonomix-metoden.

I genomgången av bokstäverna använde vi munmetoden med läppbilder till varje bokstavsljud, för att tydligt visa hur ljuden formas och uttalas. (L6)

- När veckans bokstav tränas ges uppgifter i läsning, skrivning och samtal.
- Samtliga lärare arbetar med sammanljudning.
- Alla tränar elevernas läsförmåga med hjälp av en läxa.

En lärare nämner LTG = Läsning på talets grund, och ASL = Att skriva sig till läsning, som metoder. LTG används t.ex. efter en klassutflykt. Läraren skriver då ner meningar som eleverna säger, och eleverna arbetar med att både läsa och skriva av meningarna. ASL används när eleverna t.ex. ska skriva text till en bild eller ett foto. De lyssnar på orden för att identifiera ljuden och skriver ner de bokstäver de kan på sina Ipad.

Flera av lärarna arbetar med att utveckla språkförståelse genom textsamtal i samband med högläsningen. De diskuterar textens innehåll och ordens betydelse, ofta med hjälp av bilder.

Jag har högläsning varje dag, och använder mig alltid av bilderböcker för att alla barn ska få ett visuellt stöd. Så ställer jag frågor kring texten, där man då ska diskutera med sin kompis. (L3)

Stöd för lärares planering på individnivå

Lärarna uttrycker att elevernas läskunskaper blir tydliga efter att kartläggningen är gjord. Utifrån resultatet planeras insatser tillsammans med speciallärare eller specialpedagog, för de elever som befarsas att inte nå kunskapskraven. Det är märkbara skillnader i hur användbar lärarna tycker att kartläggningen är för att klargöra elevernas behov.

Behov på individnivå, vilka som behöver riktad träning samt mönster på gruppnivå framgår tydligt, anser de flesta.

Vi ser enskilda behov, men vi ser också klassens behov. - Vi kan se mönster i vilka elever, eller vad flera i en grupp behöver jobba med. Jag ser även på individnivå att vissa elever behöver stöttning i vissa moment. (L3)

Några lärare menar att kartläggningen tydligt visar om det föreligger svårigheter i avkodning eller förståelse, eftersom båda förmågorna testas och poängteras i de olika avstämningspunkterna

Det blir ju också väldigt tydligt de här barnen som kan läsa, avkoda utan problem men har inte förstått överhuvudtaget vad de har läst. (L2)

En lärare säger däremot att de efter kartläggningen inte kan bedöma om svårigheterna har med avkodning, förståelse eller koncentration att göra. Därför fokuserar lärarna på att främst träna avkodning i första klass.

Resultatet på testerna visar tydligt vilka som har svårigheter att uppnå målen. Men det visar inte om det handlar om rena svårigheter i läsning, språksvårigheter eller koncentrationssvårigheter. (L6)

En annan lärare tycker att kravnivån i bedömningsstödet är otydlig, och menar att lärare oundvikligen bedömer på olika sätt. Avstämningspunkterna kan tolkas på olika sätt, menar läraren, exempelvis när eleverna ska kommentera och återge innehållet i texten de har läst.

Hur mycket behöver de kommentera? - Det finns variationer på hur man tolkar det. (L4)

Dokumentation, uppföljning och utvärdering av extra anpassningar

Det är stora skillnader i både hur noggrant de extra anpassningarna dokumenteras och hur de följs upp. Några dokumenterar dem skriftligt. Andra diskuterar dem muntligt med delaktiga kollegor. De extra anpassningarna följs upp enskilt av läraren, eller i samråd med kollegor, med stora skillnader även där. Utvärdering sker oftast muntligt, antingen kontinuerligt eller sporadiskt. Någon utvärderar varannan månad, andra gör det hela tiden, eller varje dag.

Jag skriver ner dom, kanske inte alltid görs direkt. Utvärderas ständigt av mig och ska läggas in på (lärplattformen). (L1)

Vi skriver ju det på (lärplattformen), och det följs upp hela tiden. Jag skulle säga att vi utvärderar en gång per kvartal kanske. (L2)

7.3 Undervisningsmetoder för elever i svårigheter

I undervisningen ingår både lästräning samt träning av förståelse på olika sätt. Samtliga respondenter betonar lästräningen som en viktig stödinsats i första klass. Lästräningen innehåller övningar i avkodning och ordigenkänning. Med avkodning avses sammanljudning. Ljudningsövningarna bygger på fonologisk träning och bokstav-ljud-kopplingar. Ordigenkänning tränas genom upprepad läsning av hela ord; s.k. ordbilder. Flera av lärarna använder en läslära som har ett medryckande innehåll, exempelvis Magiska kulan med ABC-klubben eller Huset på Alvägen. De böckerna bygger delvis på helordsläsning. Det finns en medvetenhet om att de inte är optimala för elever som inte har knäckt läskoden ännu. Lärarna väljer därför andra läsmaterial för dem, till exempel andra böcker eller listor med ord. Lästräningen sker ofta individuellt eller i en liten grupp elever. Förståelse tränas genom samtal och frågor om text och med hjälp av bilder. Olika professioner arbetar med eleverna. Vissa mönster går att urskilja: Speciallärare och specialpedagoger arbetar i regel med eleverna som är i störst behov av stöd. Klasslärare arbetar oftast med elever i mindre behov av stöd. De använder varierande metoder, och väljer metoder på olika grunder.

Fonologisk träning

Fonologiska övningar ligger till grund för lästräningen. Flera lärare tränar eleverna på att lyssna efter första och sista ljudet i ord, samt inuti ordet, eller lyssna efter var i ordet ett visst bokstavsljud finns. Rimövningar, ordlekar och spel nämns:

Vi jobbar med bland annat Lycko, memory med rimljud och lyssna ut första bokstaven. (L2)

För andraspråkselever uppmärksammas vokalljuden som särskilt problematiska. De behöver träna på att uppfatta och uttala bokstavsljuden, för att särskilja dem i orden.

De har svårt med uttalet av bokstavsljuden och vi försöker jobba med att hitta de ljuden, att härma, att lyssna. (L3)

Bokstav-ljud-koppling

Att koppla ljud till bokstav, och bokstav till ljud, repeteras för att befästa och automatiseras. Tre lärare använder Praxisalfabetet, där varje bokstav avbildas med en bild på något som låter som bokstavsljudet, istället för första ljudet i ett ord. T.ex. är bilden för Aa inte en apa, utan en krokodil med ett stort gap som låter Aaa.

De här eleverna som i läsning exempelvis inte klarar att koppla bokstavsljuden till bokstäverna - där jobbar vi med praxisalfabetet. Vi klipper isär alfabetet och de kan dra ihop dem (bokstäverna). (L3)

Avkodning

Samtliga elever tränar läsning genom att ljuda ihop ord genom sammanljudning av bokstavsljud. Några övar att läsa non-ord. Lärarna ger exempel på olika metoder som används för att öva ljudning.

Jag gillar tågmetoden, där ljuden körs ihop som tågvagnar. (L6)

Lärarna betonar att man startar med enkla ord bestående av 2 - 3 bokstäver och ökar sedan svårighetsgraden i små steg, genom att utöka antalet med en bokstav i taget.

Börjar med korta ord och så lägger man på en bokstav. (L4)

Några lärare lyfter fram vikten av att de första orden i den tidiga lästräningen består av bokstäver med ljud som är lätta att hålla ut. Det gynnar träningen att börja med de enkla, tydliga ljuden för att lättare kunna ljuda ihop dem.

Den eleven fick i början bara korta ord, där man kan hålla ljuden länge. (L2)

En metod som används är TIL = *Tidig intensiv lästräning*, där eleven tränar upprepat att ljuda ihop ord i en text eller en lista med ord. Metoden bygger på att eleven tränar varje dag, både i skolan och hemma med att öva sammanljudning av ord.

Dom får småböcker med sig hem som de ska läsa varje dag och vi arbetar med detta även i skolan, och ibland ska de skriva av en mening också. (L1)

Ordigenkänning

Lästräning som tränar ordigenkänning genom upprepad läsning med helordsmetoden bygger på att man lär sig känna igen ord som ordbilder istället för att ljuda dem. Helordsläsning används av flera lärare vid sidan av ljudning för att automatisera återkommande ord.

Två lärare använder helordsläsning för att öka motivationen hos elever som inte har knäckt läskoden ännu. Eleven uppmuntras *läsa* genom att memorera hur orden ser ut samt genom ledtrådar från bilder. Eleven får då uppleva att de lyckas läsa, påpekar lärarna. Lästräningen upplevs motivationshöjande, eftersom den ökar elevens känsla av att lyckas och lockar därför eleven till att vilja lära sig läsa. När eleverna läser tillsammans får eleven också känna samhörighet tillsammans med klasskamrater.

Ordbilder är ju nånting som är väldigt bra för de här eleverna som inte riktigt får ihop bokstaven och ljudet, för då kan de lära sig och då kommer de igång med läsningen lite fortare och då blir det oftast, får de mer lust. (L4)

Förståelse

Samtliga lärare ställer frågor om innehållet i texten eller samtalar om vad ord betyder. Det förekommer vanligtvis samtal om textens innehåll i samband med lästräningen.

Vi går undan och läser, pratar om texten. (L1)

Språkträning för elever som bedömts vara i språklig sårbarhet eller ha språkstörning nämns. En lärare berättar att specialpedagogen arbetar med samtalsträning för en liten grupp elever.

Anpassat material

En vanlig anpassning är att läsmaterial anpassas till elevens nivå. Textmängden avgränsas, så att eleverna läser kortare texter, och ibland listor med ord istället för meningar. Lärarna väljer också ut specifika uppgifter, med övningar på sådant som eleven behöver träna på. Lärarna påpekar att de använder en läsebok med ett engagerande innehåll för att öka motivationen till läsning. Men de är medvetna om att den inte passar för de elever som ännu inte kan läsa.

Magiska kulan är jättebra, men den är ju för dem som redan har knäckt läskoden. (L5)

Läsläxan anpassas för de elever som befinner sig tidigt i sin läsutveckling och ännu inte är säkra på alla bokstavsljud, eller behöver öva ljudning. De får annat läsmaterial.

Vi använder ABC-klubben men den kan bli för svår för de elever som behöver träna på att läsa ut ord med hjälp av ljudningsmetoden. (L1)

Lärarna menar att det är viktigt att eleverna får träna läsning på sin nivå. Därför behöver de läsmaterial med en långsam progression. En lärare anser att det finns sådant material.

Det är väldigt enkelt att anpassa för det finns så många olika nivåer. Det finns så många olika steg där. (L5)

En annan lärare anser att det inte finns tillräckligt med enkelt läsmaterial för de elever som nyligen har börjat läsa. Det saknas enkla böcker som har ett givande innehåll.

Vi har nivåanpassade böcker. - Men jag saknar litteratur för de här eleverna som bara kan läsa några ord. (L4)

Andra anpassningar görs med digitala hjälpmedel. En lärare använder dem kompensatoriskt, t.ex. genom att eleven får sin text uppläst med talsyntes på datorn. Digitala verktyg används också som träningsprogram, t.ex. genom att träna på bokstavsljuden i Skolplus.

Använder datorn eller chromebook, där de skriver och så får de det uppläst. - Skolplus jobbar vi ju faktiskt ganska mycket med, där de kan träna på att lyssna ut ljuden i ord. (L1)

Undervisning i liten grupp eller individuellt

Lärarna skildrar de extra anpassningarnas utformning. Undervisningen bedrivs ofta i liten grupp eller individuellt och innehåller mest lästräning, men också språkträning genom samtal. Den utförs av klasslärare, speciallärare, specialpedagog, SVA-lärare, resurslärare eller fritidspedagog. En grupp består vanligen av några elever i en klass, men kan också sättas ihop av elever ur parallellklasser. Speciallärare och specialpedagoger arbetar särskilt med elever i störst behov av stöd. Klasslärarna arbetar med elever som har svårigheter, men som förväntas uppnå kunskapskraven efter en mindre insats.

Specialläraren arbetar med de barn som har störst svårigheter. Vi jobbar med gråzonsbarnen, som inte behöver lika mycket stöd. (L6)

Grund för metodval

Lärarna väljer undervisningsmetoder på olika grunder. Antingen väljer de metoder utifrån egna avvägningar, utifrån samverkan med kollegor eller efter kompetensutveckling.

Egna avvägningar ligger till grund för metodvalet, exempelvis om läraren har lång erfarenhet eller stor kunskap om varierande metoder. En lärare betonar att det är viktigt att själv välja metoder medvetet.

Jag väljer metod efter eget huvud, som jag tror fungerar utifrån elevens behov. (L6)

Samverkan med andra lärare samt specialpedagogisk personal styr ofta metodvalet. Speciallärare och specialpedagoger handleder lärare med råd, samt förser dem med läsmaterial och metoder. Flera av lärarna berättar att de tycker det är viktigt att rådgöra med kollegor. Undervisningen planeras på grundval av dessa diskussioner.

Anpassningarna är det ju jag som mentor som utformar tillsammans med specialpedagog. (L3)

En lärare nämner kompetensutveckling genom föreläsningar eller litteratur. Metoder väljs till exempel utifrån att läraren inspirerats av en metodhandbok om läsundervisning.

7.4 Dilemman

Prioriteringar av stödinsatser

Prioriteringar av insatser görs tillsammans av den pedagogiska personalen. Eleverna i störst behov av insatser får stöd av annan personal än klassläraren. Exempelvis speciallärare, specialpedagog, SVA-lärare eller resurspersonal. Lärarna ställs inför ett dilemma när de ska välja insatser. Barnens behov av stöd ska tillgodoses av den personal som finns tillgänglig, även om den inte alltid räcker till för att tillfredsställa elevernas behov, för att de ska nå målen. Exempelvis behöver klasslärare täcka för andra lärare vid frånvaro, och då är det ofta träningen i små grupper som tas bort. Elever i behov av undervisning ställs mot varandra när personalen inte räcker till.

Det finns ju så mycket i andra klasser som har större behov. (L5)

Flera av lärarna säger att de skulle behöva mer tid till lästräning. En lärare uttrycker sin önskan om att verksamheten organiseras bättre, så att det ges möjlighet till fler sådana tillfällen, t.ex. genom att fritidspedagogen tar klassen medan klassläraren läser med någon eller några elever.

Att sitta och läsa med dem kontinuerligt, att kanske läsa i smågrupper. (L4)

En lärare lyfter fram att det finns elever som trots stora insatser ändå inte når målen, vilket läraren formulerar som ett dilemma. Läraren brottas med ett komplicerat problem som inte går att lösa.

Men jag har en elev som jag har fått släppa som inte kommer att nå målen i ettan, och kanske inte i tvåan heller, och det får vara okej trots att det är svårt. (L2)

Gemensam plan för elever saknas

Även om insatser planeras och följs upp gemensamt, har klasslärarna inte alltid insikt om hur andra pedagoger genomför dem med elever som får undervisning i liten grupp eller individuellt. De andra pedagogernas utformning av undervisningen diskuteras inte mellan lärarna. Det innebär att elever i svårigheter som arbetar med olika pedagoger, kan arbeta på olika sätt beroende på pedagogen. När insatserna utvärderas ligger fokus på kunskapsutvecklingen och inte på genomförandet. Klassläraren vet inte alltid vilket material de andra pedagogerna använder.

Jag vet faktiskt inte vad det heter, för det är en bok som resursteamet har tagit fram. (L1)

Flera av lärarna säger att de inte vet på vilket sätt speciallärare eller specialpedagog arbetar med lästräningen, eller vilka undervisningsmetoder som används när eleverna får undervisning individuellt eller i mindre grupp.

Jag vet inte exakt vilka metoder som specialläraren använder. (L6)

8 Diskussion

Diskussionsavsnittet består av fyra delar; metoddiskussion, resultatdiskussion, studiens kunskapsbidrag och förslag till vidare forskning.

8.1 Metoddiskussion

En kvalitativ ansats med ett fenomenografiskt angreppssätt valdes för att uppfylla syftet med studien. Eftersom målet var att tolka lärares utsagor för att få en fördjupad förståelse för deras uppfattningar, var den kvalitativa ansatsen tillämplig (Stukat, 2011). Med det fenomenografiska angreppssättet fokuserade vi på lärarnas erfarenheter och uppfattningar (Marton & Booth, 2000). Det gav oss möjlighet att fördjupa oss i forskningsfrågorna.

Datainsamlingen genomfördes med halvstrukturerade kvalitativa intervjuer, såsom Dahlgren och Johansson (2019) förespråkar vid en fenomenografisk studie. Några övergripande frågor hade formulerats i en intervjuguide och uppföljande frågor ställdes under intervjuerna, i enlighet med Kvale och Brinkmann (2014). I intervjuerna var vi måna om att vara nyfikna och noggranna samt inta en kritisk hållning. Ambitionen att vara öppna för respondenternas beskrivningar för att få så uttömmande beskrivningar som möjligt, ledde till att vi fick utförliga redogörelser. Vi följde även Kvale och Brinkmanns (2014) råd att sammanfatta utsagorna och verifiera dem under intervjun, för att försäkra oss om att vi hade uppfattat dem rätt. Eftersom olika följdfrågor har ställts till olika personer beroende på vad de har valt att ta upp i samtalet, är intervjuerna inte helt jämförbara. Om vi istället för att göra intervjuer hade valt att skicka enkäter med likalydande frågor till respondenterna, hade materialet varit mer jämförbart. Vi

hade även kunnat involvera fler respondenter och därmed fått mer empiri. Fördelen med intervjumetoden är att den istället gav fördjupade svar.

Intervjuguiden med de övergripande frågorna skickades i förväg till respondenterna. Lärarna skulle ha möjlighet att vara förberedda inför intervjun och då kunna ge genomtänkta och utförliga svar. Det förfarandet kan diskuteras. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) beror det på syftet med studien, hur mycket information man delger i förväg. Med tanke på att syftet med studien var tydligt och öppet, kan det ha varit en fördel. Nackdelen är att det kan ha påverkat lärarna att tillrättalägga sina svar, då de fick möjlighet att förbereda sig. Vi tror ändå att fördelarna övervägde, eftersom informanterna gav oss mycket information med utförliga redogörelser som vi fördjupade oss i vid intervjutillfällena. Resultatet uppvisar att vi fick varierande och uttömmande uttalanden, såsom meningen är i en fenomenografisk studie (Marton & Booth, 2000; Dahlgren & Johansson, 2019).

Urvalet av informanter bestod av lågstadielärare som hade utfört bedömningsstödet minst en gång och hade arbetat minst några år. Efter det strategiska urvalet användes ett bekvämlighetsurval enligt Bryman (2016). Med hjälp av kontakter och nätverk lyckades vi få tag i sex respondenter på fem olika skolor. Antalet var rimligt för att ha möjlighet att genomföra intervjuerna och göra en noggrann analys inom den utsatta tiden. Valet av respondenter kan anses lämpligt i och med att det har framkommit olika slags erfarenheter i intervjuerna. Studiens resultat visar på en tydlig variation av uppfattningar hos de intervjuade personerna. Vi har genom hela arbetet tagit hänsyn till de etiska aspekterna genom att bibehålla ett etiskt förhållningssätt. Kraven på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande uppfylldes enligt Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer.

En fenomenografisk analysmetod användes enligt Dahlgren och Johansson (2019). Både likheter och skillnader tydliggjordes i lärarnas utsagor. En viktig poäng med analysmetoden är att lyfta fram alla de olika uppfattningar som respondenterna besitter; det s.k. utfallsrummet (Marton & Booth, 2000). Metoden var ändamålsenlig, eftersom både likheter och skillnader framkom tydligt. Hela det insamlade materialet bearbetades först var för sig. När vi därefter jämförde resultaten gemensamt, upptäckte vi att vi hade kategoriserat respondenternas utsagor på liknande sätt. Det som skiljde sig åt var främst rubrikerna på kategorierna. Efter några ändringar i indelningen av utsagorna namngavs kategorierna tillsammans, och resultatet granskades. Vi försäkrade oss om att kategorierna var uttömmande och att uttalandena enbart passade in i en kategori. Trovärdigheten och tillförlitligheten för resultatet ökade genom att analysen först utfördes oberoende av varandra, och sedan gemensamt (Kvale & Brinkmann, 2014; Dahlgren & Johansson, 2019).

Slutligen har studiens slutsatser granskats, om de är trovärdiga och tillförlitliga. De som framkommit i studien är väl förankrade i såväl forskning som i empirin. Vi har kontrollerat att de stämmer överens med respondenternas utsagor. Beskrivningarna är noggranna och tolkningarna av utsagorna är rimliga. Resultatet kan därför anses vara användbart för professionen (Kvale & Brinkmann, 2014). En annan fråga som granskats är hur vi kan veta att resultatet svarar på våra forskningsfrågor, d.v.s. hur vi kan vara säkra på att val av insatser och undervisningsmetoder bottnar i just kartläggningen. Paris och Hoffman (2004) pekar på att standardiserade tester ofta utgör en del av bedömningen, och att observationer i det dagliga arbetet också vägs in i bedömningen. Vi är medvetna om att lärarnas val av handlingar grundas i helhetsbedömningar av elevernas kunskaper, där bedömningsstödet kan utgöra en del. Möjligen utgör kartläggningen ändå en betydande del, med tanke på lärarnas positiva utsagor om betydelsen av bedömningsstödet. I flera fall uttrycker respondenterna att de identifierar

elever i svårigheter som en direkt följd av kartläggningen, och utformar insatser utifrån analysen av resultatet.

8.2 Resultatdiskussion

I följande avsnitt diskuteras utifrån studiens frågeställningar hur resultatet från Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd analyseras och används när undervisning och insatser planeras beträffande elever som visar en indikation på att inte uppnå kunskapskraven. Hanteringen av resultatet från bedömningsstödet skiljer sig åt på flera olika sätt, både när det gäller att identifiera orsaker till svårigheter och i val av undervisningsmetoder.

8.2.1 Analys av resultatet från bedömningsstödet

För att komma fram till ändamålsenliga didaktiska slutsatser har forskning (Lundahl m.fl., 2015) visat att formativa bedömningsmetoder är att föredra framför summativa bedömningsmetoder. Bedömningen ska möjliggöra för läraren att anpassa undervisningen till elevernas lärandeprocess. I vår studie har det framkommit att resultatet från kartläggningen i bedömningsstödet används på olika sätt. I vissa situationer har det använts mer summativt än formativt, exempelvis då det visas upp för att förmedla elevernas kunskaper och behov för föräldrar och elever, specialpedagogisk personal och skolledning.

I studien undersöks hur användningen av bedömningsstödet kan stötta läraren att få syn på dels elevens styrkor och dels inom vilka delar av läsprocessen det finns svårigheter. Samtliga lärare tycker att kartläggningen tydligt identifierar de elever som riskerar att inte nå kunskapskraven, vilket är ett mål med bedömningsstödet (Skolverket, 2019b). Snowling (2013) samt Snowling och Hulme (2005) pekar på att det är viktigt att förstå svårigheternas orsak. Därför är det viktigt att göra korrekta bedömningar av svårigheterna, om de beror på avkodning eller förståelse. Det är fördelaktigt att bedöma förmågorna var för sig, vilket avstämningspunkterna i kartläggningen syftar till att göra. Flera av lärarna anser att kartläggningen ger en bild av vilka förmågor eleverna behöver mer eller mindre undervisning i. Enligt Taube m.fl. (2015) och Wolff (2016) är korrekt avkodning grunden till att uppnå en god läsförmåga och därför är det viktigt med tidiga insatser. Både korrekthet och hastighet är viktiga indikatorer för en automatiserad läsning, menar Morlini m.fl. (2015). Resurser som finns att tillgå på skolorna är bidragande till hur undervisningen anpassas och utformas för elever som visar indikation på att inte nå kunskapskraven. Insatserna planeras i samtliga fall tillsammans med personal med specialpedagogisk kompetens.

När elevers svårigheter blir synliga genom kartläggningen analyserar lärarna på olika sätt hur det går att arbeta med dessa förmågor i hela gruppen, i mindre konstellation eller individuellt. Catts m.fl. (2008) och Einarsdóttir m.fl. (2016) visar att tidig träning i språkkunskaper, fonologisk medvetenhet och muntlig förståelse gynnar läsförmågan. Därför blir tidig upptäckt och träning framgångsfaktorer för elevens läsutveckling. När bedömningen blir ett första steg i planeringen av fortsatt undervisning, såsom lärare i studien beskriver, får elever i svårigheter goda förutsättningar att lyckas med sin kunskapsutveckling (Lundahl m.fl., 2015).

Ett syfte med bedömningsstödet är att ge lärarna verktyg för en likvärdig bedömning (Skolverket, 2019b). I vår studie framkommer stora skillnader i vad lärarna anser att kartläggningen visar. Följden blir att det också skiljer sig åt hur formativ bedömningen hos de olika lärarna blir. I vissa fall bidrar bedömningen till förändringar mer på individnivå än på gruppnivå och i andra fall bidrar bedömningen mycket mer till att planeringen för undervisningen i hela klassen förändras. Flera lärare anser att kartläggningen visar om elevens

svårigheter handlar om avkodning eller förståelse, men det framkommer också i utsagan från en lärare att det är svårt att bedöma vari elevernas svårigheter ligger utifrån enbart bedömningsstödet. En annan lärare diskuterar istället kravnivån i bedömningen och tycker att den är ottydlig samt beskriver en osäkerhet över hur elevernas resultat ska tolkas. Eftersom Catts och Kamhi (2017) menar att kontexten är betydelsefull, kan svårigheter hos vissa elever bota i bristande motivation. I vilken kontext eller sammanhang en uppgift presenteras kan för elever vara helt avgörande för resultatet. Motivationsstyrda elever kan således vara svårbedömda. Då är det viktigt med en allsidig bedömning samt en kompletterande och mer tillrättalagd bedömning. I studier (Paris & Hoffman, 2004) har det framkommit att det är av stor vikt att använda bedömningar av olika slag för att få en helhetsbild av elevers förmågor. Även vid planering av vidare undervisning och eventuella insatser är kontext-aspekten således också viktig att ha i åtanke. En mer allsidig bedömning borde alltså bidra till en mer formativ och ändamålsplanerad undervisning, både på individ- och gruppnivå. En undervisning som utgår från elevernas kunskaper har visat sig vara framgångsrik för elevernas utveckling (Lundahl m.fl., 2015).

Pedagogiska perspektiv

Vid bedömningen ser lärarna på svårigheter ur olika pedagogiska perspektiv (Ahlberg, 2015). Individperspektivet framträder när lärarna uttrycker att en elev har språkstörning eller är tvåspråkig, och att orsaken till svårigheterna ligger hos eleven. Följden blir att de eleverna får anpassad undervisning och anpassat material. Flera forskare betonar vikten av att förstå svårigheternas orsak, för att kunna ge adekvat stöd (Morlini m.fl., 2015; Snowling, 2013). Elever i svårigheter kan behöva insatser av intensivträning (Hatcher m.fl., 2006; Hulme & Snowling, 2013; Wolff, 2016). Taube m.fl. (2015) påpekar att elever kan gynnas av att få undervisning en-till-en. Andra orsaker som anges till svårigheterna är att flera elever i klassen inte har fått tillräckligt med träning på vissa moment. Hela gruppen eller klassen anses då behöva ytterligare träning på de områdena. Förändringar i undervisningen görs på gruppnivå enligt organisation- och systemperspektivet. Lundahl m.fl. (2015) lyfter fram vikten av att utveckla formativ bedömning som fokuserar på pedagogiska processer i klassrummet, för att förbättra undervisningen. Det är gynnsamt, eftersom det anses positivt för elever att kunna delta i klassrumsundervisningen och utveckla sitt lärande genom interaktion i samarbete med andra (Reichenberg & Emanuelsson, 2014). Relationella perspektiv blir synliga då lärarna beskriver att de möter eleverna med en differentierad undervisning utifrån elevernas kunskaper och färdigheter. Lärarna använder varierade metoder för att eleverna ska ha möjlighet att lära på olika sätt och därmed lyckas i skolsituationen. Exempelvis lyfter en lärare fram betydelsen av lärmiljöns tillgänglighet, och att eleverna får möjligheter att använda sina starka sidor för att utvecklas. Läraren beskriver att eleverna får jobba på olika sätt, t.ex. kreativt och med praktiska moment. Det är en viktig poäng att utnyttja elevernas styrkor i lärandet, genom att ta hänsyn till deras lärandeprocess (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). De relationella perspektiven syns också när lärarna talar om att eleverna blir motiverade av sina framsteg och att det därför är viktigt att de får känna att de lyckas. Både Lundahl m.fl. (2015) och Hattie och Timperley (2007) betonar vikten av att bygga på elevernas kunskaper och ge tydlig återkoppling som synliggör deras framsteg.

Enligt dilemmaperspektivet diskuteras motstridiga krav i verksamheten eller problem som saknar en given lösning (Haug, 1998; Nilholm, 2007). Dessa frågor är viktiga att belysa för att kunna utveckla verksamheten. I denna studie framkommer olika dilemman lärarna ställs inför i hanteringen av resultaten från bedömningsstödet. De erfar motsättningar i arbetet med att stötta elever som inte uppnår kunskapskraven i läsförståelse, och gör olika val och prioriteringar på olika grunder. Ett dilemma är att elever i svårigheter förväntas uppnå

kunskapskraven efter att de har identifierats och insatser har genomförts. Resurserna räcker inte alltid för att uppfylla elevernas behov och det leder till att lärarna känner sig otillräckliga, speciellt när vissa elever, trots insatser ändå inte uppnår kunskapskraven. Här ställs elever mot varandra eftersom lärarna tvingas prioritera de elever som behöver mest stöd. De eleverna får i regel undervisning av annan personal, t.ex. speciallärare. Klassläraren ansvarar oftast för undervisningen av de elever som anses behöva mindre stöd. Hatcher m.fl. (2006) visar att många barn förbättrar sin läsförmåga efter intensivträning, men att alla barn inte gör framsteg i samma utsträckning som andra, utan skulle behöva ytterligare träning under längre tid. Även Høien och Lundberg (2011) påpekar att eleverna behöver få tillräckligt med tid för inläring, så att de når överinläring och automatisering i arbetet med att utveckla läsförståelse. Eleverna ges inte alltid den möjligheten. Dilemmat går inte att lösa helt. Dels för att kunskapskraven är samma för alla elever, oavsett deras förmågor. Dels för att skolans resurser inte utgår från elevernas behov, utan insatserna planeras i stället utifrån de resurser som finns tillgängliga. Frågorna är viktiga att diskutera, för att möjliggöra förbättringar för eleverna. Dilemmafrågor som tas upp för att se vad som behöver utvecklas, kan leda till positiva förändringar även om problemet inte kan lösas helt (Haug, 1998; Nilholm, 2007).

Ett annat dilemma som framkommer i studien är att det saknas en gemensam plan för elever i svårigheter. Även om det finns dokumenterade extra anpassningar eller åtgärdsprogram, är det inte tydligt hur de olika professionerna arbetar med läsundervisningen. Det föreligger också stora skillnader i hur insatserna dokumenteras samt på vilket sätt och hur ofta de följs upp och utvärderas. Några av lärarna dokumenterar och utvärderar dem skriftligt. Andra tar muntliga beslut tillsammans med kollegorna. Insatser planeras tillsammans, men det klargörs inte hur t.ex. speciallärare och specialpedagoger arbetar med elever i mindre grupp eller individuellt. Flera lärare ger uttryck för att elevernas kunskapsutveckling följs upp och utvärderas, men detaljerna i arbetets utformning diskuteras inte. Klasslärarna vet därför inte exakt vilka moment de andra pedagogerna tränar, eller hur de genomför träningen. Eleverna kan arbeta med olika saker på olika sätt med olika pedagoger, som inte nödvändigtvis vet vad de andra gör. Det kan bli till nackdel för eleverna, med tanke på att framgångsrik återkoppling knyter an till uppgiften och läroprocessen samt visar på nästa steg i lärandet (Hattie och Timperley, 2007). Med en samsyn om undervisningen skulle lärarna bättre kunna medvetandegöra eleverna om deras kunskaper och delmål som de ska jobba emot. Det vore till fördel för eleverna, eftersom deras engagemang då kan öka. Genom att få entydiga krav och tydlig återkoppling kan eleverna bli mer involverade i sitt eget lärande (Lundahl m.fl., 2015).

8.2.2 Planering av läsundervisningen

Kartläggningen har påverkat undervisningen både på gruppnivå och individnivå, vilket också är avsikten med bedömningsstödet (Skolverket, 2019b). På gruppnivå har undervisningen förändrats när lärare uppmärksammat att flera elever i klassen behöver träna på något specifikt i samband med läsningen. Lärarna arbetar t.ex. med förståelse-övningar, när det har visat sig att många inte förstår vad de läser. Undervisningen bedrivs då strukturerat och uppgifterna utförs genom interaktion och samtal om frågor som läraren ställer. Det är helt i linje med vad aktuell forskning har visat vara effektivt (Reichenberg & Emanuelsson, 2014). Det kan också vara så att gruppen inte anses behöva träning på ett visst område. En lärare gör bedömningen att klassen inte behöver strukturerade bokstavsgenomgångar, eftersom det arbetet gjorts i förskoleklass och de flesta redan kan läsa. På individnivå uppmärksammas elever som riskerar att inte nå kunskapskraven. De får ofta träning individuellt eller i mindre grupper. Det bekräftas i flera studier (Hulme & Snowling, 2013; Wolff, 2016) att träning ger effekt, och forskarna

betonar vikten av intensivträning. Taube m.fl. (2015) påvisar en positiv effekt av insatser där eleverna fått en-till-en-undervisning i läsning.

Lästeorin *The simple view of reading*

Samtliga lärare tränar både avkodning och förståelse i första klass. De förmedlar en syn på läsning som stämmer väl överens med lästeorin *The simple view of reading* (Gough & Tunmer, 1986). Den innebär att både avkodning och förståelse är nödvändiga för att utveckla läsförmåga. Lärarna betonar vikten av fonologiska övningar och bokstav-ljud-koppling samt ljudning. Det finns en samstämmighet med vetenskaplig forskning som lyfter fram att dessa förmågor är viktiga att träna i den tidiga läsundervisningen, för att utveckla avkodningen (Hulme & Snowling, 2013; Lundberg m.fl., 1988; Wolff, 2016). Samtliga lärare berättar att alla elever och särskilt elever i svårigheter tränar avkodning. De flesta beskriver ett gediget arbete med strukturerad genomgång av varje bokstav, för att befästa bokstavskunskaperna. Förståelse tränas med textsamtal i samband med högläsning i helklass, samt vid lästräning med elever i svårigheter, av samtliga lärare. Catts m.fl. (2008) betonar vikten av språklig förståelse för utveckling av läsförmågan. Reichenberg och Emanuelsson (2014) har påvisat att strukturerade samtal om textens innehåll och budskap samt övningar i läsförståelsestrategier ökar läsförståelsen.

I studien framkommer tydliga skillnader gällande arbetet med den första läsundervisningen. Några lärare arbetar mer med förståelseövningar, eftersom de har upptäckt ett behov av det. Medan en lärare fokuserar på att träna avkodning i första klass, då lärarna inte har kunnat utläsa svårigheternas orsak i den första kartläggningen. Vellutino m.fl. (2007) och Gustafson m.fl. (2013) menar att avkodning är viktigast att träna i den tidiga läsundervisningen, och att övningar i förståelse är viktigare längre fram. Både Hoover och Tunmer (2018) samt Catts (2018) bekräftar att avkodning spelar större roll för läsförmågan i början av läsutvecklingen, och förståelse spelar större roll senare i utvecklingen. Hoover och Tunmer (2018) framhåller ändå att eleverna gynnas av att träna både avkodning och förståelse tidigt, eftersom läsutvecklingen är beroende av båda. Forskarna är således inte helt eniga om vad som är viktigast att lägga fokus på i början av den tidiga läsundervisningen, men det är uppenbart att både avkodning och förståelse behöver utvecklas eftersom båda är nödvändiga förmågor för läsförståelse.

Flera lärare tränar ordigenkänning genom upprepad läsning vid sidan av ljudningsmetoden. De lyfter fram att repetition av återkommande ord är viktigt. Frågan är om läsningen förbättras med denna metod. Forskning visar att ordigenkänning med helordsläsning är nödvändigt för att nå läsflyt, efter att man lärt sig ljuda ihop ord (Gustafson m.fl., 2013). Om man däremot ersätter ljudningsmetoden med helordsläsning finns risken att man inte tränar tillräckligt mycket sammanljudning, vilket kan medföra att eleven fastnar i en sorts gissningsläsning (Taube, 2007).

Motivationens betydelse i läsmodellen

Lärarna understryker att det är väsentligt att eleverna är motiverade till att lära sig läsa. Den aspekten stämmer överens med Taubes (2007) utökade läsmodell, som tar med motivationen som en nödvändig faktor för läsförståelse. Läsläror som till viss del bygger på helordsläsning används för att de har ett medryckande innehåll, och det anses motiverande. Samtidigt är lärarna medvetna om att de elever som behöver träna ljudning inte är betjänta av att läsa de böckerna. De eleverna får således träna avkodning med annat material.

Två lärare använder helordsläsning vid sidan av ljudning för att öka läslusten hos elever i svårigheter. De menar att eleverna dels kommer igång fortare med läsningen, dels att eleverna får känna att de lyckas när de läser korta texter som är tydligt kopplade till bilder. Taube m.fl. (2015) lyfter fram vikten av att utveckla avkodningsförmågan genom att öva ljudning i små steg, och på så sätt lyckas i lärandet. De synliggör ett framgångsrikt sätt att bygga motivation genom att tydliggöra delmålen för eleverna och visa på deras framsteg. Likaså poängterar Swärd (2012) att ett grundläggande mål är att eleven ska bli säker på alla bokstavsljuden och på att ljuda ihop dem. Hon betonar också elevens aktiva engagemang i sitt eget lärande. Det är viktigt att medvetandegöra eleverna om deras kunskaper, och vad nästa steg i lärandet är.

En reflektion över begreppet motivation är att flera forskare (Lundberg, 2010; Swärd, 2012; Taube m.fl., 2015) pekar på att det är effektivt att bygga upp motivation med en explicit och metodisk undervisning utifrån elevens kunskaper. De förordar en undervisning som utvecklar kunskaperna i små steg, och där eleven medvetandegörs om sina viktiga framsteg mot att bli en läsande individ. En sådan undervisning blir tydligt återkopplande. Flera andra forskare (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Hattie och Timperley, 2007) betonar också vikten av att öka motivationen genom att tydliggöra elevens framsteg med formativ bedömning. Eleverna kan få kontroll över sitt eget lärande när de exempelvis medvetandegörs om sin läsutveckling i relation till avstämningspunkterna i bedömningsstödet. Det bidrar till att eleverna på sikt blir mer självständiga i sitt lärande. Återkoppling som direkt knyter an till uppgift och exempelvis avstämningspunkt eller kunskapskrav framhålls av Hattie och Timperley (2007). De menar att tydliga instruktioner och kunskap om det man ska lära sig är av största vikt.

Val av undervisningsmetoder

Det framkommer att lärarna använder många olika undervisningsmetoder. En likhet är att en stor del av metoderna används av flertalet lärare i studien. Skillnaden är att flera av metoderna vilar på en vetenskaplig grund, medan i vissa fall saknas en tydlig förankring i vad forskning visar vara framgångsrik undervisning. Lärarnas utgångspunkter för att välja undervisningsmetoder skiljer sig också åt. Någon tycker att det är viktigt att medvetet välja metoder som man själv tror på. De flesta rådgör med andra lärare samt med lärare med specialpedagogisk kompetens. Några får färdigt material av specialpedagoger. En lärare nämner att en föreläsning eller handbok ligger till grund för metodvalet. Skillnaderna i val av undervisningsmetoder är slående, och lärarna väljer på olika sätt. Det verkar saknas en gemensam forskningsbaserad syn på vad som är effektiv undervisning. Reichenberg (2012) finner i sin studie att Norge kommit längre än Sverige i att medvetet förankra undervisningspraktiken i vetenskaplig forskning, samt i att ge lärarna kompetensutveckling i att använda verktyg för explicit undervisning. Skolverket har ambitionen att öka undervisningens kvalitet samt den vetenskapliga grunden för undervisningen, med fortbildning genom Läslyftet. Utvärderingar har visat att Läslyftet har bidragit till förbättringar av undervisningen (Carlbaum m.fl., 2016). Men en utvärdering visar också att det saknas tillräckligt grundläggande genomgångar av den tidiga läsundervisningen och om undervisning för elever i svårigheter (Roe & Tengberg, 2016).

8.3 Studiens kunskapsbidrag

Eftersom det obligatoriska bedömningsstödet i årskurs 1 är så pass nytt, har vi inte funnit tidigare forskningsstudier av specifikt detta fenomen. Vår studie belyser således en ny frågeställning. Studien har kommit fram till att lärarna är positiva till bedömningsstödet och samtliga respondenter anser att kartläggningen ger en god grund för identifiering av elever i svårigheter. Vidare framkommer att lärare med likvärdig utbildningsbakgrund hanterar

resultatet från kartläggningen på många olika sätt. I studiens resultat syns oväntat stora skillnader i lärarnas handlingar och val av handlingar. Lärarna kan ta olika beslut om undervisningens utformning utifrån liknande elevresultat. Hur undervisning och insatser utformas för elever som har lässvårigheter skiljer sig åt och valen av undervisningsmetoder är mer eller mindre förankrade i aktuell forskning. Att både avkodning och förståelse är viktiga förmågor att träna framkommer hos samtliga respondenter men lärarna planerar ändå undervisning och insatser för elever som har lässvårigheter på skilda vis. De lägger t. ex. olika mycket tonvikt på ljudningens betydelse för att elever ska utveckla läsförståelse. Att motivationen är en viktig faktor är alla överens om men hur lärarna menar att eleverna motiveras till läsning och till att visa sina förmågor skiljer sig också åt.

8.4 Förslag till vidare forskning

Eftersom kartläggningen med bedömningsstödet är en relativt ny företeelse är det relevant att undersöka hur det fungerar. Ett förslag till vidare forskning är att göra en mer detaljerad studie kring kunskapskraven, hur lärarna arbetar och stöttar elever specifikt utifrån varje kunskapskrav. Det kunde vara givande att studera vilka undervisningsmetoder som är framgångsrika samt koppla resultatet till aktuell läsforskning. Ett annat förslag är en djupare undersökning av lärares olika val i hanteringen av kartläggningen. I vår studie har både likheter och skillnader framkommit, vad gäller bedömning och undervisning. Det vore angeläget att fokusera på frågan om lärarnas motiv till val av handlingar, för att få en djupare förståelse för varför de väljer att göra på olika sätt. Kan det t. ex. vara så att lärarutbildningen inte är likvärdig, eller är det något annat som påverkar deras val?

Vi har i denna studie undersökt hur resultatet från bedömningsstödet hanteras. Däremot har inte själva testningen granskats. Det skulle vara värdefullt att undersöka utformningen av testmaterialet och hur det mäter läsförståelse. Kritiska åsikter om bedömningsstödet kan vara att texten inte är lätt att läsa med ljudmetoden eftersom alla orden inte kan läsas ljudenligt. Eleverna kan även gissa sig till innehållet utifrån bilden, och behöver därför inte nödvändigtvis läsa alla orden rätt. Det faktum att lärare bedömer på olika sätt, beror det på kompetensen i att bedöma eller finns det brister i hur materialet är utformat?

Referenser

Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar* (2:a [rev.] uppl.). Stockholm: Liber

Andersson, E., Carlbaum, S., & Hanberger, A. (2018) *Utvärdering av Läslyftet Delrapport 7: Uppföljning av Läslyftets kvarstående effekter i grundskolan hösten 2017*. Umeå Centre for Evaluation Research, Umeå universitet. Hämtad från:
https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a74187077/1539866501609/Laslyftet_utvardering_delrapport7.pdf

Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur

Bryman, A (2016) *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:e [rev.] uppl.). Malmö: Liber

Carlbaum, S., Andersson, E., & Hanberger, A. (2016) *Utvärdering av Läslyftet: Delrapport 2: Erfarenheter av Läslyftet läsåret 2015/16*. Umeå Centre for Evaluation Research, Umeå universitet. Hämtad från:
https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a74183db2/1537192996436/Laslyftet_utvardering_delrapport2.pdf

Catts, H. W., Bridges, M. S., Little, T. D., & Tomblin, J. B. (2008). Reading achievement growth in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(6), 1569-79. [doi:10.1044/1092-4388\(2008/07-0259\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0259))

Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2017). Prologue: Reading comprehension is not a single ability. *Language, Speech & Hearing Services in Schools (Online)*, 48(2), 73-76.
[doi:10.1044/2017_LSHSS-16-0033](https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-16-0033)

Catts, H. W. (2018). The Simple View of Reading: Advancements and False Impressions. *Remedial and Special Education*, 39(5), 317-323.
<https://doi.org/10.1177/0741932518767563>

Dahlgren, L.O., & Johansson, K. (2019). Fenomenografi. I A. Fejes & r. Thornberg (Red.). *Handbok i kvalitativ analys* (3:e [rev.] uppl.). Stockholm: Liber

Einarsdóttir, J. T., Björnsdóttir, A., & Símónardóttir, I. (2016). The Predictive Value of Preschool Language Assessments on Academic Achievement: A 10-Year Longitudinal Study of Icelandic Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 25(1), 67-79. [doi: 10.1044/2015_AJSLP-14-0184](https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0184).

Foorman, B.R., Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A. & Fletcher, J. (1997). The case for early reading intervention. I: B.A. Blachman (red.), *Foundation of reading acquisition and dyslexia. Implications for early intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education* 7 6-10. doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177%2F074193258600700104

Gustafson, S., Samuelsson, C., Johansson, E & Wallman J. (2013). "How simple is the simple view of reading?" *Scandinavian Journal of Educational Research* 57(3), 292--308. doi: [10.1080 / 00313831.2012.656279](https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656279)

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning* Stockholm: Skolverket.

Hatcher, P. J., Hulme, C., Miles, J. N., Carroll, J. M., Hatcher, J., Gibbs, S., Smith, G., Bowyer-Crane, C., & Snowling, M. J. (2006). Efficacy of small group reading intervention for beginning readers with reading-delay: a randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47: 820-827. doi:[10.1111/j.1469-7610.2005.01559.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01559.x)

Hattie, John och Timperly, Helen, (2007),” The Power of Feedback” *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2018). The Simple View of Reading: Three Assessments of Its Adequacy. *Remedial and Special Education*, 39(5), 304–312. <https://doi.org/10.1177/0741932518773154>

Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). Learning to Read: What We Know and What We Need to Understand Better. *Child Dev Perspect*, 7: 1-5. doi:[10.1111/cdep.12005](https://doi.org/10.1111/cdep.12005)

Høien, T. & Lundberg, I. (2011). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur

Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund. Studentlitteratur.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3:e [rev.] uppl.). Lund: Studentlitteratur

Lundahl, C. Hultén, M., Klapp, A. & Mickwitz, L. (2015). Betygens geografi - forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Lundberg, I. (2006). Early language development as related to the acquisition of reading. *European Review*, 14(1), 65-79. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1017/S1062798706000068>

Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 264-293.

Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Morlini, I., Stella, G., & Scorza, M. (2015). Assessing Decoding Ability: The Role of Speed and Accuracy and a New Composite Indicator to Measure Decoding Skill in Elementary Grades. *Journal of Learning Disabilities*, 48(2), 176–195. <https://doi.org/10.1177/0022219413495298>

Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/03075070600572090

Nilholm, C. (2007). Perspektiv på specialpedagogik. Lund: Studentlitteratur.

Paris, S. G., & Hoffman, J. V. (2004). Reading Assessments in Kindergarten through Third Grade: Findings from the Center for the Improvement of Early Reading Achievement. *The Elementary School Journal*, 105(2), 199-217. <https://www.journals-uchicago-edu.ezproxy.ub.gu.se/doi/10.1086/428865>

Reichenberg, M. (2012). Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige - en översikt [VISIONS 2011: Teaching]. *Acta Didactica Norge*, 6(1), Art. 3, 1-24
<https://doi.org/10.5617/adno.1073>

Reichenberg, M., & Emanuelsson, B-M. (2014). Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 11, 1-17
<https://doi.org/10.5617/adno.1103>

Riksdagen. (2015/16:UbU4). *Utbildningsutskottets betänkande Obligatoriska bedömningsstöd i årskurs 1* Hämtad 2020-01-10 från:
<https://data.riksdagen.se/fil/BC28D88E-77C5-45F6-99A3-A5C49D59B440>

Skolforskningsinstitutet. (2019). Hämtad 2020-01-10 från <https://www.skol.fi.se/>

Roe, A. & Tengberg, M. (2016) *Utvärdering av Läslyftet Delrapport 1: De första 13 modulerna*. Umeå Centre for Evaluation Research, Umeå universitet. Hämtad från:
https://www.umu.se/globalassets/organisation/fakulteter/samfak/institutionen-for-tillampad-utbildningsvetenskap/forskning/rapporter-och-artiklar/laslyftet/delrapport_1_analys_av_de_13_forsta_modulerna.pdf

SFS 2010:800. *Skollag*. Hämtad 2019-11-11 från Riksdagens webbplats:
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes

Skolverket. (2019a). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2019-11-11 från:
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSVE01%26tos%3Dgr%26p%3Dp&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f#anchor4>

Skolverket. (2019b). *Nationellt bedömningsstöd för läs- och skrivutveckling. Svenska och svenska som andraspråk i åk 1 - 3*. Hämtad 2019-11-11 från:
https://bp.skolverket.se/web/bs_gr_grgrsve01_1-3/information

Skolverket (2019c) *PISA 2018, 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap* Hämtad 2020-04-17 från:
<https://www.skolverket.se/download/18.75bdbbb116e7434ebf8595/1575624399449/pdf5347.pdf>

Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13, 7-14. doi:[10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x)

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2005). Learning to Read with a Language Impairment. I C. Hulme & M. J. Snowling (Red.), *The Science of Reading*. Malden: Blackwell publishing

SOU (2007:28). *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Stockholm: Fritzes

Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur

Swärd, A-K. (2012) Re-learning in Reading and Writing – is it possible? *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 69, 104 - 113. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.388>

Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning* Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag

Taube, K., Fredriksson, U., & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Utbildningsdepartementet (2013). Uppdrag om fortbildning i läs- och skrivutveckling – Läslyftet, (U2013/7215/S. Regeringsbeslut, 2013-12-05). Hämtad från regeringens webbplats:
<https://www.regeringen.se/49b731/contentassets/de6af9c8f05c44088dcb689ea0b08fcd/uppdrag-om-fortbildning-i-las--och-skrivutveckling--laslyftet>

Vellutino, FR., Tunmer, WE., Jaccard, JJ & Chen, R. (2007) . Components of Reading Ability: Multivariate Evidence for a Convergent Skills Model of Reading Development. *Scientific Studies of Reading* , 11: 3 - 32 . DOI: [10.1080/10888430709336632](https://doi.org/10.1080/10888430709336632)

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed* (2:a [rev.] uppl.). Stockholm: Vetenskapsrådet

Wolff, U. (2016). Effects of a randomized reading intervention study aimed at 9-year-olds: A 5-year follow-up. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 22(2), 85-100. <http://dx.doi.org/10.1002/dys.1529>

Bilagor

Bilaga 1 Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Hur många åk 1:or har du haft?
- Vilken utbildningsbakgrund har du?
- Vem utför kartläggningen med bedömningsstödet på din skola?
- Hur många gånger har du genomfört det på höstterminen i årskurs 1? Vilka år?

Huvudfrågor

- Kan du berätta vad som händer efter att kartläggningen i bedömningsstödet är gjord?
- Hur används resultatet, och vem/ vilka analyserar det?
- Utformas extra anpassningar eller åtgärder för elever som visar indikation på att inte nå kunskapskraven i slutet av åk 1?
- Har du erfarenhet av att det gjorts pedagogiska utredningar av elevers behov av stöd i anslutning till att bedömningsstödet genomförts?
- Kan du berätta hur undervisningen utformas för de elever som riskerar att inte nå kunskapskraven i läsning, efter att kartläggningen i bedömningsstödet är gjord?
- Hur väljer du/ni undervisningsmetoder för elever i svårigheter?

Bilaga 2 Missiv

Hej!

Jag och min studiekamrat ska genomföra en intervjustudie under vårterminen 2020, som examensarbete på vår utbildning. Vi läser till speciallärare med inriktning språk, läs och skriv på Göteborgs Universitet.

Vi är intresserade av att undersöka hur lärare upplever arbetet med Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd i läsning i första klass. Vi vill också ta reda på hur resultatet från bedömningsstödet används. Vi är särskilt nyfikna på hur lärare planerar undervisningen för de elever som visar en indikation på att inte uppnå kunskapskraven i läsning.

Vi söker lärare som arbetar på lågstadiet för en intervju. Läraren ska ha behörighet att undervisa i svenska, och ska ha använt bedömningsstödet under höstterminen i första klass minst en gång.

Vårt syfte med studien är att öka kunskapen om lärares uppfattningar om hur bedömningsstödet används. Vi vill lyfta fram lärares tankar om hur läsundervisning planeras och genomförs, framför allt för elever som befaras att inte nå målen.

Intervjun beräknas ta högst en timme och kommer att utföras under februari månad. Den kommer att spelas in och transkriberas. All data hanteras på ett säkert sätt så att inga obehöriga kan ta del av det. Alla uppgifter och yttranden avidentifieras så att informanterna förblir anonyma. Materialet används enbart i denna studie och raderas sedan. Deltagandet är frivilligt och medverkan kan när som helst avbrytas.

Kontakta mig för att bestämma tid och plats för intervju.

Telefon:

Mail:

Tack för hjälpen! Med vänliga hälsningar: Kristiina Halonen / Anne Wallberg

Bilaga 3 Samtyckesblankett

Anne Wallberg och Kristiina Halonen genomför en intervjustudie under vårterminen 2020, som ett examensarbete på speciallärarutbildningen med inriktning språk-, läs- och skrivutveckling, på Göteborgs Universitet.

I studien undersöks hur lärare upplever arbetet med Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd i läsning i första klass, och hur resultatet från bedömningsstödet används. Särskilt fokuseras hur lärare planerar undervisningen för de elever som visar en indikation på att inte uppnå kunskapskraven i läsning.

Några lärare som arbetar på lågstadiet kommer att intervjuas. Lärarna ska ha behörighet att undervisa i svenska, och ska ha använt bedömningsstödet under höstterminen i första klass minst en gång.

Syftet med studien är att öka kunskapen om lärares uppfattningar om hur bedömningsstödet används, samt lyfta fram lärarnas beskrivningar av hur läsundervisning planeras och genomförs, framför allt för elever som befaras att inte nå målen.

Intervjun beräknas ta högst en timma. Den kommer att spelas in och transkriberas. All data hanteras på ett säkert sätt så att inga obehöriga kan ta del av det. Alla uppgifter och yttranden avidentifieras så att informanterna förblir anonyma. Materialet används enbart i denna studie och raderas sedan. Deltagandet är frivilligt och medverkan kan när som helst avbrytas.

☐

Jag har tagit del av ovanstående information och godkänner ett deltagande enligt ovanstående.

Underskrift:

Namnförtydligande:

Ort, Datum:
